

EL LENGUAJE DE LA INCLUSIÓN EN EL SALÓN DE CLASES

Ginary Tatiana Reyes Alba

Directora:

Mg. Sandra Liliana Bernal Villate

Trabajo Monográfico

Línea de investigación: Pedagogía y Didáctica del Lenguaje

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE IDIOMAS

LICENCIATURA EN IDIOMAS MODERNOS: ESPAÑOL-INGLÉS

TUNJA

2019

Contenido

Introducción	4
Planteamiento del problema.....	8
Justificación	¡Error! Marcador no definido.
Objetivos	¡Error! Marcador no definido.
Objetivo general.....	¡Error! Marcador no definido.
Marco referencial	¡Error! Marcador no definido.
La educación inclusiva: algunos aspectos históricos	16
Las prácticas pedagógicas inclusivas	20
Metodología.....	21
Técnicas e instrumentos.....	¡Error! Marcador no definido.
Análisis de la información	¡Error! Marcador no definido.
Exposición de resultados.....	25
Capítulo I El lenguaje de la inclusión	29
Calidad Equidad y Diversidad	29
Todos aprenden juntos: presencia, participación y aprendizaje	32
Trabajo colaborativo: estrategia de presencia, aprendizaje y participación.....	33
Inclusión en el currículo: cultura y práctica.....	34
Proyecto de vida: participación social y laboral.....	37
Capítulo II Diseño Universal del Aprendizaje O Cómo aprendemos todos	38
El Diseño Universal del Aprendizaje	39
Los Principios del Diseño Universal del Aprendizaje.	41
Principios DUA: Estrategias metodológicas y evaluación	46
Principio I y II : Aprendizaje cooperativo.	46
Principio III: Estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje.....	50
Estrategias de evaluación inclusivas.	52
Capítulo III Experiencias y prácticas pedagógicas inclusivas en lenguaje y literatura	55
La enseñanza de lenguaje en Colombia.....	55
La enseñanza de lenguaje inclusivo: experiencias y prácticas	61
Prácticas inclusivas y el lenguaje en el salón de clases.....	61

Comunidades de aprendizaje y el lenguaje.	63
Inteligencia emocional, inclusión y lenguaje.	65
Una experiencia inclusiva en un centro de educación especial.....	66
Conclusiones y recomendaciones.....	70
Bibliografía	74

Introducción

“El lenguaje de la inclusión en el salón de clases” es un trabajo monográfico que enriquece la línea de investigación Pedagogía y Didáctica de Lenguaje de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia cuyo objetivo es describir las prácticas pedagógicas actuales en lenguaje y literatura que se pueden desarrollar desde el enfoque de la inclusión y la diversidad. Este recorrido investigativo comienza con la indagación acerca del estado del proceso de apropiación de un currículo inclusivo por parte de la comunidad educativa en Colombia, y de las necesidades más importantes encontradas en prácticas pedagógicas que se dan en distintos contextos sociales y culturales dentro de una institución educativa.

Lo anterior, a través de investigaciones y estudios realizados por Padilla (2011), Arnaiz (20013) Angenscheidt y Navarrete (2017) que arrojaron como resultados la falta de apropiación conceptual de la educación inclusiva por parte del docente y por lo tanto, la ausencia de prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan a la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en un salón de clases. De ahí, se identifica la importancia del conocimiento teórico y práctico que un docente requiere con el fin de enfrentar necesidades educativas de distintos grupos de estudiantes con capacidades y limitaciones, todos ellos encaminados al éxito y al aprendizaje.

De acuerdo con la Fundación Compartir (2013), las prácticas pedagógicas inclusivas permiten pensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde la diversidad y, en consecuencia, de la búsqueda de materiales, actividades, enfoques y estrategias con distintas funciones que puedan contribuir no solamente a la formación docente e investigativa, sino a la garantía del derecho a aprender y a participar sin discriminación de ningún tipo de cualquier estudiante.

Por lo tanto, el objetivo planteado es describir las prácticas pedagógicas inclusivas en lenguaje y literatura que favorezcan la “educación para todos” a través del análisis e interpretación crítica de estudios, investigaciones o experiencias recientes desde diferentes autores, investigadores y expertos, entre ellos, Ainscow y Booth (2012), Unesco (2017) MEN (2017) Fundación Once-Included Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (2012) y Moliner G; Sanhuja, A y Benet, A. (2017). A través de las fases que plantea la metodología investigación documental, en respuesta al objetivo, se realiza rastreo y análisis de los conceptos, características o elementos alrededor de las prácticas pedagógicas y la inclusión con el fin de establecer contrastes, comparaciones y relaciones semánticas mediante el análisis literal, inferencial y crítico que permita presentar un estado actual de la investigación.

El corpus de documentos relacionados con las prácticas pedagógicas inclusivas en lenguaje y literatura para la educación inclusiva estuvo conformado por algunos artículos, documentos políticos y libros rastreados en la base de datos de la Uptc, de la Universidad Nacional de Colombia y de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Cabe anotar que no se tomó la información total y completa de cada uno de los textos, sino solo aquella que estaba en relación literal e inferencial con las prácticas pedagógicas inclusivas, educación inclusiva, y enseñanza y aprendizaje para la educación inclusiva.

La lectura crítica de los textos estuvo acompañada por preguntas de nivel literal, inferencial y crítico. En el caso de la lectura literal, se propuso identificar el contenido explícito, la tipología del texto y su estructura. En la lectura implícita, el contenido subyacente, es decir, la intención del autor y el propósito comunicativo del texto. En la lectura crítica, las estrategias discursivas y el uso del lenguaje, así como el conocimiento del autor y la obra.

Los resultados fueron organizados y sintetizados en tres capítulos de acuerdo con los objetivos específicos planteados: El primer capítulo, producto de la revisión de definiciones sobre la práctica pedagógica describe la relación que existen entre los conceptos clave que componen las prácticas pedagógicas inclusivas: calidad, equidad y diversidad; todos aprenden juntos: presencia, participación y aprendizaje; inclusión en el currículo: cultura y práctica; proyecto de vida: participación social y laboral.

El segundo, reúne, describe y establece relaciones entre los principales indicadores y criterios de evaluación de estrategias metodológicas (métodos, materiales y recursos) de aprendizaje y evaluación que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes en la clase de lenguaje y literatura, con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), un enfoque metodológico didáctico, flexible y adaptable a las características, posibilidades y necesidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en el que se involucran la participación de todos los sentidos del ser humano (vista, oído, tacto, gusto y olfato).

El tercer capítulo reseña los enfoques y tendencias recientes que abordan el lenguaje y la literatura para la educación inclusiva de las experiencias y prácticas pedagógicas inclusivas en contextos educativos reales, que aplican o construyen estrategias metodológicas en coherencia con modelos de pedagógicos teóricos y prácticos de la educación inclusiva a partir de los principios del DUA, las pautas de inteligencia emocional y de la neuropedagogía, indispensables para generar espacios y oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes en el salón de clases.

Por último, las conclusiones y recomendaciones sintetizan las principales ideas de los capítulos mencionados en armonía con los resultados y alcances investigativos en las prácticas pedagógicas inclusivas en lenguaje y literatura, así como las reflexiones y juicios críticos que la autora ha elaborado durante el proceso de investigación.

Planteamiento del Problema

Nuestra tarea es enseñar a los niños que tenemos: no a los niños que solíamos tener, no a los niños que desearíamos tener, no a los niños que únicamente existen en nuestros sueños. Spence, 2009¹

Uno de los problemas identificados con mayor frecuencia en algunos estudios e investigaciones acerca de la implementación de la política educativa de inclusión, se debe a la falta de formación y capacitación docente² en el tema, es decir, la falta de apropiación teórica, política y pedagógica de la inclusión educativa; y por ende, del diseño y elaboración de estrategias didácticas y metodológicas que logren abordar de manera efectiva la atención educativa de inclusión y calidad.

Según el estudio realizado por la Fundación Compartir (2013), arrojó como resultados “[...] que tanto las instituciones como los docentes se quedan cortos para atender a todos como debieran, ya que algunos necesitan una educación más especializada, la cual en muchos casos no se puede ofrecer porque los docentes no se sienten suficientemente preparados, o porque no cuentan con los medios para hacerlo” (p.54). Leal y Urbina (2014) por su parte, demuestran que la mayoría de los docentes encuestados en la Institución Educativa El Rodeo, ubicada en Cúcuta, “identifican dificultades institucionales respecto a la inclusión educativa, y reconocen las falencias en las capacidades institucionales para garantizar la inclusión tales como la asesoría externa y la formación del factor docente; la necesidad de adaptación del docente a la realidad propia de los

¹ Spence, C. (2009). Vision of Hope. Toronto: Consejo Escolar del Distrito de Toronto.

contextos vulnerables; y el reconocimiento por parte de los docentes de las dificultades para asumir la inclusión en la institución” (p. 21).

En conjunto, esta apropiación se vería reflejada en prácticas pedagógicas inclusivas que favorecen la participación de todos los estudiantes, la diversidad en la construcción de saberes y las distintas habilidades y capacidades que posee el ser humano y que pueden desarrollarse en el salón de clases. Si bien es cierto que la educación inclusiva suele estar vinculada con la población con discapacidad, esta no se limita únicamente a ella, pues su fundamento es constitucional y defiende el derecho de *todas* las personas a acceder y participar en la educación, y de valorar y celebrar la diferencia de aprender, de hacer y de ser.

A partir de los resultados que arrojaron algunos de los diferentes estudios y encuestas hasta aquí citados, se destacan cuatro causas: la insuficiencia de políticas y normas que tengan en cuenta las necesidades de la población con discapacidad; la escasa o ausente participación efectiva de estudiantes con discapacidad en las escuelas y en el sistema educativo; la escasa existencia de entornos de aprendizaje inclusivo y la falta de formación docente en educación inclusiva y diseño universal de aprendizaje. En palabras de la OMS (2011) durante la revisión de políticas educativas inclusivas en la Iniciativa “Vía rápida de Educación para Todos”, 18 países (de los 28 participantes): “proporcionaron muy poca información sobre las estrategias pedagógicas que se utilizan o pueden utilizarse para incluir a los niños con discapacidad en las escuelas, o no se mencionaron en absoluto la discapacidad o la inclusión” (p.9).

El estudio realizado por Padilla (2011) identificó que gracias a la revisión legislativa de la educación inclusiva en Colombia y los resultados arrojados por las encuestas aplicadas a 343

docentes de tres instituciones educativas de Bogotá³, los profesores son actores fundamentales en la implementación y puesta en marcha de la política educativa inclusiva. En palabras de Árnaiz (2003) los docentes deben reconocer la existencia de una diversidad contemplada en el grupo de estudiantes con el fin de pensar *nuevas formas de enseñar y de aprender*: nuevas prácticas pedagógicas⁴ con el fin de eliminar “barreras de aprendizaje” que bajo el enfoque de educación inclusiva, no surgen directamente de las limitaciones cognitivas, físicas o sensoriales de los estudiantes, sino de la interacción con el contexto, las personas, las políticas, las instituciones, el docente y la cultura, cuya naturaleza no reconoce la diferencia y la capacidad de aprender del otro.

La falta de apropiación teórica y metodológica del enfoque inclusivo por parte de los docentes es una de las causas más frecuentes para que actualmente se lleven a cabo prácticas pedagógicas que generan exclusión y discriminación dentro de los salones de clase. De acuerdo con el estudio de Angenscheidt y Navarrete (2017), cuyo objetivo era describir las actitudes de los docentes de nivel inicial y primaria de un colegio privado en Montevideo acerca de la educación inclusiva, y encontró que el 46% de los docentes encuestados manifestaron tener las habilidades necesarias para atender la diversidad en su clase, mientras que el 70% indica no estar lo suficientemente capacitado para atender a estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE).

Lo anterior, se debe al número significativo de población con discapacidad o en condición de vulnerabilidad que hay en el mundo. Según *el Informe Mundial sobre la Discapacidad* (2011)

⁴ Según Zuluaga (1999), como noción metodológica la práctica pedagógica designa: 1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2) Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p.144).

de la Organización Mundial de la Salud (OMS) existen más de mil millones de personas que viven con algún tipo de discapacidad. Según la Encuesta Mundial de Salud, cerca de 785 millones de personas de 15 años y más viven con una discapacidad. Según la OMS (2011), las tasas de matrícula escolar son distintas según el tipo de discapacidad, pues la participación de los niños con discapacidad física en la educación inclusiva es mucho mayor que la de aquellos que padecen intelectual y sensorial.

En Colombia, y según cifras del DANE durante el año 2005, hubo 2.6 millones de personas con discapacidad, que representaban el 6,4% de la población colombiana. De esta población, 9.1% tenía discapacidad motriz, el 14% discapacidad sensorial, el 34,8% discapacidad cognitiva y el 19,8% discapacidad mental (Hurtado y Agudelo, 2014, p.45). En 2015, según el estudio realizado por el Ministerio de Salud y Protección Social denominado “Sala Situacional de la Discapacidad”, la cifra ascendió a 3,15 millones y sigue en aumento. En Boyacá, fueron identificadas aproximadamente 42.356 personas con limitaciones, es decir, una tasa de 3.000 aproximadamente por 100.000 habitantes.

Ante el número significativo de población con limitaciones cognitivas, sensoriales y físicas, las desigualdades sociales, culturales y económicas con el resto de la sociedad como la pobreza, la discriminación, la falta de participación en la vida social y cultural, la falta de acceso y permanencia en la educación, y las pocas oportunidades laborales, han producido en los últimos años, la necesidad de abordar y estudiar la problemática de la ausencia del ejercicio libre y digno de los derechos de la población con discapacidad tales como el libre acceso a servicios de calidad en salud, rehabilitación, apoyo y asistencia, entorno, educación y empleo.

Desde la educación, el Sistema Integrado de Matrículas (Simat) reportó que la cifra de estudiantes con discapacidad ascendió a 164.523 en septiembre de 2016. De esta cifra, el 53% de la población reportada presenta discapacidad intelectual, 0,2% presenta sordoceguera. En palabras del Ministerio de Educación (2017) de cada 100 estudiantes con discapacidad, identificados según la tipología propuesta por la OMS, 12 no tienen diagnóstico concreto. Esto exige, de manera urgente, transformaciones de prácticas pedagógicas que logren garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, y “todos” incluye a aquellos que han sido discriminados y excluidos por su condición física, cognitiva, cultural, religiosa o política.

Formulación de la pregunta

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas inclusivas en lenguaje y literatura que favorecen la “educación para todos” según estudios, investigaciones o experiencias recientes desde diferentes autores, investigadores y expertos?

Justificación

La educación para todos o el derecho a la educación es uno de los fundamentos que sustentan con mayor fuerza la importancia y el compromiso de las instituciones educativas con la formación integral de los seres humanos y la garantía de su participación en la vida social y laboral. En palabras del MEN (2017) «todos los establecimientos de educación básica, deben apropiarse la perspectiva de la educación inclusiva y hacerla efectiva en sus **prácticas cotidianas** con los miembros de la comunidad educativa» (p.27); pues la escuela debe reorientar la mirada hacia la diversidad, una mirada pedagógica y no clínica, que se configura desde las prácticas pedagógicas del docente, interesado por las capacidades, las destrezas y las necesidades de los estudiantes para su desarrollo y formación.

De acuerdo con la Unesco (2008) la educación inclusiva puede entenderse como un «proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión de la educación» (p.47). La educación inclusiva tiene que ver así con la justicia, la equidad social, el ejercicio libre de los derechos, el respeto y el amor por el otro, que sin duda, no solamente se dirige a la población con discapacidad o a la población en condición de vulnerabilidad sino a todos los grupos sociales, étnicos y culturales del mundo.

La educación inclusiva parte de la reivindicación del ejercicio libre y digno de los derechos de todos los seres humanos que provienen de diversas dinámicas de contextos sociales y culturales, oportunidades y desventajas, con el fin de facilitar el acceso y permanencia en el sistema educativo y garantizar su bienestar y participación en la vida social y laboral sin discriminación o exclusión: «es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos,

respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación» (Unesco, 2008, p.48).

En palabras de la Fundación Compartir (2013), las prácticas pedagógicas inclusivas se refieren a aquellos saberes y acciones encaminados a conocer y comprender las capacidades y las limitaciones de sus estudiantes, aceptando que existen diversas formas de aprender como de enseñar y de evaluar, y que por lo tanto, exige que los docentes «comprendan el significado y las implicaciones de una atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, y posean los conocimientos teóricos y prácticos para responder a las necesidades educativas de grupos heterogéneos mediante estrategias que fomentan el éxito y el aprendizaje de todos los estudiantes». (p.41)

Por ende, una práctica pedagógica orientada a la inclusión motiva a los docentes a planificar las clases tomando en cuenta la diversidad, la búsqueda y uso de una gama más amplia de materiales, enfoques, actividades y estrategias que contribuyan a su formación docente e investigativa. A pesar de saber que atender las diversas necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes no es una tarea fácil, las prácticas pedagógicas inclusivas promoverían con mayor facilidad la eliminación de saberes, acciones y relaciones profesor-estudiante que generan exclusión y discriminación.

De esta manera, la apropiación conceptual y metodológica que sustentan las prácticas pedagógicas inclusivas favorece y fortalece el desempeño docente y el desarrollo de nuevas competencias que cualquier estudiante de los programas de licenciatura en áreas básicas debería adquirir. De acuerdo con varios autores (Unesco 2008 y Kosnik y Beck, 2009) el empleo de estrategias pedagógicas desde una perspectiva inclusiva, los contenidos teóricos y los procesos

que implica aprender a enseñar en la diversidad de todos los estudiantes y no solamente de la población con discapacidad, propicia espacios de reflexión y aprendizaje para los docentes en formación y por lo tanto, contribuye a la cualificación de su quehacer en el salón de clases con el fin de contribuir a la garantía de la inclusión social, el derecho a la educación y el mejoramiento del sistema educativo.

Objetivos

Objetivo General

Describir las prácticas pedagógicas inclusivas favorecedoras en lenguaje y literatura a partir del rastreo de estudios, investigaciones o experiencias recientes desde diferentes autores, investigadores y expertos que favorecen la “educación para todos”.

Objetivos específicos

- Revisar las definiciones sobre la práctica pedagógica inclusiva a través de conceptos nucleares y puntos de vista de algunos autores y expertos sobre la educación inclusiva presentes con mayor frecuencia en los estudios e investigaciones recientes.
- Identificar y definir los principales indicadores y criterios de evaluación de prácticas pedagógicas inclusivas que favorecen la educación para todos.
- Mostrar los enfoques y tendencias recientes que abordan el lenguaje y la literatura para la educación inclusiva.

Marco Referencial

La Educación Inclusiva: algunos aspectos históricos

El concepto de educación inclusiva, de acuerdo con Payá (2010), aparece dos décadas antes en el escenario de la “Educación para Todos de la Conferencia Mundial de Jomtien” (1990). De allí, se derivó “La Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales” promovida en 1994 por la UNESCO. Estos dos documentos permitieron abrir espacios de discusión conceptual, pedagógica y política sobre la discapacidad y la educación, con el fin de definir y orientar de otra manera las políticas educativas que se venían desarrollando.

Tras bambalinas, durante mucho tiempo, la inclusión respondió al llamado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) según la cual ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación (art.2) así como el acceso a la educación sería igual para todos en cualquiera de sus niveles, el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (art. 26).

Es posible afirmar que en el ámbito internacional surgieron de manera gradual evoluciones positivas alrededor del concepto de discapacidad, así como del replanteamiento de los lineamientos políticos con el fin de reivindicar el derecho a la educación y al trabajo, la participación en la vida pública, cultural y social, a la salud y bienestar físico, y al desarrollo pleno de la diversidad humana.

El Marco Político y Normativo de la Educación Inclusiva en Colombia

En Colombia, la política de educación inclusiva comienza a ser adoptada y modificada a raíz de documentos, acuerdos y lineamientos políticos de organismos internacionales a medida que surgen nuevos enfoques teóricos sobre la educación para población con discapacidad y su participación en la vida social y cultural. A continuación, se mencionan algunas leyes, decretos y resoluciones fundamentales:

La Constitución Política de Colombia resalta el papel de la educación y su valor en la igualdad y el conocimiento en el marco del Estado Social de Derecho (artículo 13).

Con la Ley 30 de 1992 mediante la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, en su artículo 5 explicita: "La educación Superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso".

La Ley 115 de 1994, especifica criterios para la integración de las personas con discapacidad al servicio educativo en su artículo 46, especificando el apoyo y fomento (artículo 47), la construcción de aulas especializadas (artículo 48), programas de reincorporación y rehabilitación social (artículo 68 y 71), los procesos pedagógicos adecuados (artículo 69) y el apoyo a la capacitación de docentes (artículo 70).

El Decreto reglamentario 2082 de 1996, derivado de la Ley 115 de 1994 expresa que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal, es decir, de formación para el trabajo y el desarrollo humano que será ofrecida en Instituciones Educativas Estatales y Privadas de manera directa o mediante convenio.

La Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, cuyo propósito era promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y cuyo objeto es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

El Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación y que reglamenta los servicios educativos especiales para la población con limitaciones o capacidades excepcionales.

Tomando en cuenta la Ley Estatutaria, el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y para garantizar el derecho a la educación y al trabajo así como el ejercicio libre y digno y la participación activa en la sociedad sin discriminación.

Bajo la política educativa, el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado varios documentos de orientaciones y lineamientos conceptuales y pedagógicos con el fin de cualificar la educación que se ofrece a las personas con discapacidad durante la última década. En 2006, durante el desarrollo del plan sectorial del gobierno (2002-2006 “Revolución Educativa”) se

publicó una serie de documentos destinados a distintos colectivos, entre los que se incluyeron estudiantes con limitación auditiva, limitación visual, sordoceguera, autismo, discapacidad motora y cognitiva. Así mismo, se publicó la Guía número 12, denominada *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*.

Entre 2016 y 2018 se ha consolidado con mayor fuerza a través de decretos, planes y programas bajo el enfoque de educación inclusiva y diseño universal de aprendizaje, entre los que se destaca, el Decreto 1421 de 2017 y el Documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017).

Este recorrido breve de lineamientos y documentos políticos, conceptuales y pedagógicos muestra el proceso acelerado de un Sistema Educativo Colombiano que respondía a la garantía de derechos de la población con discapacidad, de acuerdo con los enfoques teóricos y pedagógicos que surgían. Se pueden identificar tres momentos en la historia de la educación inclusiva en Colombia a través de la revisión que hace la Fundación Compartir y Saldarriaga (2013):

[...] El primero, un modelo de educación especial (inicios de los años cincuenta hasta 1994). El segundo, un modelo de integración escolar que elimina la educación especial segregada apoyada por el Estado (1994-2009). Y el tercero, la introducción formal de la educación inclusiva basada en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, mediante la formulación de las leyes 1346 de 2009 y 1618 de 2013, que establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, y hacen referencia a la atención educativa en cuanto al acceso y permanencia educativa con calidad bajo el enfoque de inclusión (p.23).

Las prácticas pedagógicas inclusivas

Dentro del sistema educativo colombiano, la práctica pedagógica se encuentra definida, caracterizada y regulada por leyes, decretos y resoluciones tales como la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, el Decreto 80 de 1980 y el Decreto 272 de 1998. La Resolución 6966 del 6 de agosto de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, define en el artículo 6 que la práctica pedagógica se encuentra relacionada con espacios formativos obligatorios en instituciones educativas para el desempeño docente, y asignatura de carácter obligatorio de todos los programas académicos de licenciatura en el país:

La práctica pedagógica debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado. La práctica pedagógica exige la interacción presencial del estudiante de pregrado con los estudiantes de preescolar, básica o media en diferentes contextos, lo que permitirá el desarrollo de las competencias profesionales. Las características de la práctica serán definidas por la institución de educación superior. La institución de educación superior diseñará y ejecutará una estrategia de seguimiento y acompañamiento que garantice la realimentación permanente y oportuna sobre los aspectos de mejoramiento del ejercicio del educador en formación e incluye instrumentos que permitan analizar el proceso y los resultados en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para un ejercicio docente idóneo. (Artículo 6, Resolución 6966 de 2010).

De acuerdo con Martínez (1990), la práctica pedagógica asumida como una categoría metodológica, es decir, objeto conceptual y noción estratégica de la práctica del saber, el “saber hacer”, articula tres elementos metodológicos fundamentales: «una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica; el maestro; y un saber, el saber pedagógico» (p.6). Por lo tanto, podemos decir que la práctica pedagógica está relacionada con el saber hacer del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, todos ellos vinculados a la vida de una institución educativa.

El concepto de práctica pedagógica se encuentra vinculado con el del saber pedagógico en tanto práctica discursiva, concebida como una alternativa epistemológica y política frente a los dualismos teoría/práctica; realidad/ideal; pensamiento/acción que han acompañado la historia de la pedagogía. De acuerdo con Zuluaga (1983) «el campo del saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad son puestos en crisis por el surgimiento de nuevas disciplinas como la sociología, la historia, la administración educativa, o la psicología educativa. Cada una de ellas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber» (p.23).

Así la práctica pedagógica se constituye en una producción de discursos en los que las acciones y los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje se articulan entre instituciones, sujetos y tecnologías. En palabras de Zuluaga (1983), la noción de práctica pedagógica trata de recuperar de nuevo el carácter teórico y experimental de la pedagogía: «la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas» (p.21). En otras palabras, las prácticas pedagógicas deben reflejar la cultura y las prácticas inclusivas de escuela cuyo fin es garantizar la participación de todos los estudiantes en el salón de clases y procurar un encuentro valioso y significativo con el saber.

Metodología

El estado del arte, el análisis documental o revisión bibliográfica permite la construcción de sentidos alrededor de un problema definido, mediante rastreo y revisión de la producción investigativa existente. La revisión bibliográfica de tipo descriptiva se define como una operación documental cuyo objetivo es recuperar un conjunto de documentos o referencias bibliográficas que

se publican acerca de un tema o un problema de interés y en evolución con el fin de aportar información relevante, conceptos útiles y puntos de vista de autores y expertos.

Algunas de las características, de acuerdo con López y otros (2016) que debe cumplir un trabajo monográfico de revisión bibliográfica:

- Ser sintética, utilizando sólo aquellos documentos que realmente supongan un aporte determinante evitando las referencias irrelevantes.
- Resaltar los documentos consultados que más ayudan a comprender el problema de investigación.
- Presentar los conocimientos de forma crítica, indicando las limitaciones de sus conclusiones y mostrando las lagunas metodológicas.
- Ser actuales los trabajos tenidos en cuenta (5 y 10 años antes). No se descartan los estudios emblemáticos cuya mención constituye un homenaje continuo al aporte inicial y han influido en el desarrollo de la temática (p.6).

De acuerdo con varios autores, la investigación documental se compone de cuatro fases, a saber:

Primera fase: Calvo (1992) la denomina fase de contextualización. Para Cifuentes, Osorio y Morales (1993) se llama fase de descripción, mientras que para Naranjo (2003) se define como la fase heurística. En esta fase se analiza el problema de estudio, en este caso, la revisión bibliográfica acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas que favorecen la enseñanza del lenguaje a partir del rastreo y análisis de los conceptos, características o elementos que compartan y sean frecuentes en los artículos producto de investigación, documentos políticos y libros que componen el corpus seleccionado.

Segunda fase: Calvo (1992) la denomina fase analítica, en la que se clasifica la información en parámetros de análisis y sistematización. Para Cifuentes, Osorio y Morales

(1993), la interpretación es un elemento fundamental, ya que involucra la reconstrucción teórica y la evidencia. Así mismo, se propone el trabajo de campo en el que se ubican los referentes disciplinares y teóricos, autores y perspectivas teóricas. Para Naranjo (2003), este momento denominado hermenéutico implica el análisis de la información para construir unidades o categorías de análisis. En esta fase se describe, explica y argumenta la información analizada alrededor de los conceptos de prácticas pedagógicas inclusivas y educación inclusiva o de inclusión a través de las ideas que expongan autores y expertos a partir de la experiencia en contextos reales y de la reflexión teórica.

Tercera fase: Esta fase se describe como construcción teórica global, ya que comprende una puesta en escena, resultado de la lectura crítica, del conjunto de los conceptos, características y elementos alrededor de las prácticas pedagógicas inclusivas y de las relaciones que establecen entre sí a grandes rasgos, en palabras de Guevara (2016), con el fin de presentar el estado actual de la investigación.

Cuarta fase: La divulgación y la posible publicación de un producto que permita poner en circulación el conocimiento construido, para permitir la interlocución entre grupos y comunidades académicas e investigativas interesadas en el tema.

Muestra

El corpus de documentos relacionados con las prácticas pedagógicas inclusivas en lenguaje y literatura para la educación inclusiva estarán conformados por algunos artículos, documentos políticos y libros rastreados en la base de datos de la Uptc, de la Universidad Nacional de Colombia y de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Cabe anotar que no se tomará la información total y completa de cada uno de los textos, sino solo aquella que esté en relación literal e inferencial con

las prácticas pedagógicas inclusivas, educación inclusiva, y enseñanza y aprendizaje para la educación inclusiva en lenguaje.

Artículos Científicos

- ✓ Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, Vol. 4, No, 3, pp. 3–12.
- ✓ Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- ✓ Muntaner G; Roselló R, & De la Iglesia Mayol, B (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-49. DOI 10.6018/J/252521
- ✓ Peral, S. (2016) Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9º grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona Capital y Central. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades* Diciembre, 2016, Vol. 3 Nro. 2.
- ✓ Mateus, L; Vallejo D; Posada, D & Laura Fonseca. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana* / Bogotá (Colombia) / Vol. 35(1) / pp. 177-191.
- ✓ Ramírez, A & Muñoz M^a del Carmen (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 197-222.
- ✓ Bravo Cópola, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-20.

- ✓ Campos, S & Campos, M. (2012). Buenas prácticas inclusivas desde un centro de educación especial. *C.E.E. Francisco Esteve de Paterna* EDETANIA 41 pp.205-218.
- ✓ García, I; Cedillo, S; Romero, S; Rodríguez, R; Vasthi, J & Flores Araceli. Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular. en México (15) Número 3 Septiembre - Diciembre pp.1-17.
- ✓ Rojas, M (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección. Proyecto FONIDE N° 911429 U. Alberto Hurtado.

Documentos Políticos

- ✓ UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación. Francia: Unesco.
- ✓ UNESCO. La educación para todos. Informe de seguimiento: Logros y desafíos. (2000-2015).
- ✓ MEN. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Libros

- ✓ Aizencang, N; Arrué C y Bendersky B. (2016) Diversidad y construcción de aprendizajes: hacia una escuela inclusiva. Daniel Valdez (comp). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- ✓ Moliner G; Sanhuja, A y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la Investigación acción. Universitat Jaume I

- ✓ Fundación Once-Included Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (2012).
Buenas prácticas en educación inclusiva y discapacidad en Europa. Barcelona: P.A.U.
Education.

Técnicas e instrumentos

Se utilizará la ficha bibliográfica para la recolección de información y el resumen de aquellos capítulos, apartados o partes (tomados del corpus) que guarden una relación literal e inferencial con las prácticas pedagógicas inclusivas. Así mismo, para su análisis, se elaborarán gráficos de organización y jerarquización de la información tales como mapas mentales, conceptuales y cuadros comparativos que permitan determinar temas y conceptos y principales elementos que las caracterizan.

Análisis de la información

Se realizará lectura crítica de los textos, en consideración de que el sentido de todo texto se construye a partir de tres niveles de interpretación: literal, inferencial y crítico. En palabras de Smith (2012) cada nivel de lectura crítica posee elementos fundamentales que la componen. En el caso de la lectura literal, identificar el contenido explícito, la tipología del texto y su estructura será fundamental para evaluar su comprensión. En la lectura inferencial, el contenido subyacente, la intención del autor y el propósito comunicativo del texto. En la lectura crítica, las estrategias discursivas y el uso del lenguaje, así como el conocimiento del autor y la obra, serán elementos necesarios para reflexionar, evaluar y tomar postura frente al texto en tanto construcción conceptual y lingüística.

Para este caso, los elementos que componen cada nivel de lectura serán tomados en cuenta según su utilidad a la hora de analizar e interpretar la información que se obtenga del corpus, en

función de dar respuesta al problema de investigación planteado. A continuación, se especifican los componentes de los niveles de lectura que guiarán el proceso de análisis:

NIVELES	COMPONENTES ⁵
Lectura literal	Contenido explícito: ¿Qué dice el texto? Identificar el tema y los subtemas. Las ideas principales y las ideas que le desarrollan.
	Tipología del texto: Reconocer esquemas lógicos de organización de la información. Ejemplo Cuento: inicio, conflicto, final, personajes. Noticia: asunto, lugar, actores, descripción de los hechos.
	Estructura Textual: Reconocer componentes que estructuran el texto (título, párrafo, estrofas, capítulos, introducción, desarrollo y conclusiones).
Lectura inferencial	Contenido implícito: Descubrir estrategias discursivas que emplea el autor (argumentación, exposición, descripción, etc.) Reconocer puntos de vista y actitudes del autor hacia el tema (ironía, sarcasmo, denuncia). Identificar relaciones intertextuales (citación y parafraseo).
	Intención del autor Identificar el objetivo que desea conseguir a través del texto (criticar, denunciar, divertir, informar, enseñar, etc.)
	Propósito comunicativo del texto Identificar los contextos en los que el texto tiene uso y los posibles destinatarios.
Lectura crítica	Autor (vida y obra): conocer al autor y su contexto histórico, social, económico. Evaluar determinadas influencias sobre los puntos de vista y la postura del autor frente al tema, problema o situación señalada.
	Estrategias discursivas (Nivel conceptual): evaluar el uso de las estrategias discursivas que fueron empleadas por el autor (comparación, argumentación, descripción, analogía, asociación, etc). Valorar la pertinencia, la relevancia, la innovación, la importancia y la validez del tema, problema o situación señalada.
	Uso del lenguaje (Nivel formal): evaluar el tipo de lenguaje (especializado, formal, técnico, científico, sencillo, claro, complejo, etc).

Tabla 1. Niveles y componentes de la lectura crítica Adaptado de Smith, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), pp. 207-232.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

CAPITULO I

El lenguaje de la inclusión

En el presente capítulo se presentan y describen los conceptos nucleares alrededor de los cuales se construyen las definiciones de prácticas pedagógicas inclusivas de la mano de algunos autores y expertos. La calidad, equidad y diversidad guardan una relación directa con la garantía del derecho a la educación y el respeto por el otro, derechos constitucionales, y por lo tanto, promueven una cultura que asuma, acepte y valore las diferencias intelectuales, físicas, culturales, sociales y económicas como características de todos los seres humanos.

La presencia, participación y aprendizaje o “Todos aprenden juntos”, toma como punto de partida el modelo pedagógico basado en el aprendizaje dialógico y el cooperativismo como estrategia para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, y al mismo tiempo, como espacio de encuentro que permite valorar y aprovechar las capacidades de cada uno en función de un objetivo de aprendizaje en común. Dicho esto, las diferencias se convierten en oportunidades que el docente debe aprovechar en la creación de estrategias innovadoras y flexibles que acepten la diversidad y eliminen barreras de segregación y discriminación.

Calidad Equidad y Diversidad

Las prácticas pedagógicas inclusivas se construyen alrededor de los conceptos de calidad, equidad y diversidad. La equidad garantiza el derecho a la educación⁶, y por tanto las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes. En palabras de la Unesco (2017)

⁶ Declaración Universal de los Derechos Humanos “ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación” (artículo 2) y “todos los individuos de todas las naciones tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades” (artículo 26).

se encuentra relacionada con “justicia, de tal manera que todos los estudiantes se consideren de igual importancia” (p.3). De acuerdo con la OCDE (2012) la equidad en educación significa garantizar el logro del potencial de todos los estudiantes sin que las circunstancias personales o sociales lo obstaculicen. En ese sentido, varios autores, coinciden en afirmar que la educación inclusiva pone acento en las oportunidades y los medios que se brindan para favorecer su aprendizaje, y no en la caracterización (medicación) de sus limitaciones o capacidades excepcionales: “la equidad tiene que ver con la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa” (MEN, 2017, p.16).

La diversidad reivindica de manera positiva las diferencias de todos los seres humanos, “que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria”. (Unesco, 2017, p.3). Por tanto, se constituye en uno de los referentes a la hora de planear, desarrollar y evaluar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, ya que se debe reconocer de manera explícita, la riqueza inherente a la diversidad de los estudiantes y las condiciones y oportunidades que se brindan para aprender.

Es por ello que el primer obstáculo para implementar el enfoque inclusivo en el sistema educativo, la planeación curricular y las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje son los agentes que participan en la educación: padres de familia, docentes, administrativos y estudiantes, pues son ellos quienes configuran un contexto de exclusión y discriminación a partir de lo que piensan y lo que hacen, y también, los responsables de su transformación.

La equidad y la diversidad defienden el derecho a la educación y la capacidad de aprender que poseen todos los seres humanos. En este sentido, la educación inclusiva promueve una cultura cuyas concepciones, creencias, ideas o principios asuman y acepten las diferencias de los seres

humanos como una realidad natural: “la educación inclusiva hace referencia a todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad” (MEN, 2015, p.17). En palabras de Guasp y otros (2016), la educación inclusiva tiene dos objetivos; uno, conseguir el éxito de todos en la escuela; y otro, luchar contra cualquier causa o razón de exclusión.

Por su parte, la calidad en la escuela inclusiva se preocupa por conseguir objetivos y logros de aprendizaje excelentes que necesiten todos los estudiantes para vivir en sociedad y desarrollar su proyecto de vida; y por ende, es el resultado de la puesta en práctica de los principios de equidad y diversidad. Así, la calidad está vinculada de manera directa con la formación y experiencia profesional docente con el fin de garantizar la formación de un ciudadano creativo, capaz y alegre, con pensamiento crítico, valores y actitudes que favorezcan el respeto y el valor por la diversidad en tanto característica humana.

De acuerdo con Unesco (2015) la calidad en la enseñanza y el aprendizaje depende de tres factores a saber: el suministro, la distribución y la utilización de los materiales de aprendizaje; un entorno físico accesible y seguro con instalaciones y servicios adecuados; y el tiempo dedicado para enseñar y aprender en el aula (p.48). No obstante, la calidad en educación también está vinculada con el alcance de resultados medibles y exitosos en lectura, escritura y aritmética, objetivo propuesto en el Marco de acción en Dakar (2000).

Se podría decir entonces, que la calidad comprende un conjunto de variables susceptibles de ser medidas e interpretadas de manera cuantitativa o cualitativa, relacionadas con el buen desempeño profesional de los docentes y el logro exitoso de los objetivos de aprendizaje de todos

los estudiantes, y que dependen en un grado considerable de las garantías políticas y económicas que brinde el sistema educativo.

Todos aprenden juntos: presencia, participación y aprendizaje

De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006): “la presencia, la participación y el aprendizaje fomentan la inclusión en la educación o de la educación para todos” (p.35). La presencia, relacionada directamente con el acceso a la educación, obedece a uno de los objetivos planteados en la Conferencia de Dakar “Educación para todos”; la participación, guarda vínculo con la equidad en tanto se preocupa por brindar las condiciones y las oportunidades para lograr experiencias de aprendizaje significativas; mientras que el aprendizaje está relacionado con la calidad educativa, ya que se interesa por el éxito de los objetivos planteados y el desarrollo pleno de las capacidades y las habilidades de todos los estudiantes.

La diversidad entendida como un hecho natural y positivo en la educación, la equidad y la justicia como derechos de todos los seres humanos, permiten pensar de mejor manera el significado de la inclusión y de las prácticas pedagógicas inclusivas, pues no son posibles los espacios de educación inclusiva sin una cultura que los genere. A partir de asumir la idea de que todos los seres humanos tienen derecho a acceder a la educación, a participar y a aprender de manera exitosa, la presencia, la participación y el aprendizaje se convierten en objetivos a corto plazo en la planeación y ejecución de las clases, así como la búsqueda de saberes y prácticas pedagógicas que se preocupen por ofrecer condiciones y oportunidades para aprender y no por la caracterización *médica* de las diferencias de los estudiantes.

La cultura inclusiva de un centro educativo en palabras de Cifuentes y otros (2017) está determinada por el conjunto de creencias, valores, y por tanto, de las acciones que llevan a cabo

sus principales actores educativos (familia, docentes y estudiantes). Es decir, que el éxito de las prácticas pedagógicas inclusivas depende en mayor medida de las actitudes y percepciones de sus miembros a propósito de la diversidad, pues son ellas las que orientan las acciones y las relaciones de enseñanza y aprendizaje que surgen en un salón de clases. Solo así, es posible construir un contexto educativo para aprender sin exclusión o discriminación.

En este sentido, las prácticas pedagógicas son factibles en el marco de una educación y cultura inclusiva de los centros educativos cuya atención está centrada en estudiar las barreras del contexto cultural y pedagógico que no permiten el aprendizaje de todos los estudiantes. Estas barreras serían eliminadas en principio, si los actores pedagógicos han comprendido las ideas y conceptos de equidad, participación y diversidad, así como el empleo de estrategias metodológicas para el aprendizaje y la evaluación con el fin de valorar el desempeño o el desarrollo de las habilidades de cada estudiante.

La cultura inclusiva y las prácticas pedagógicas para los autores (2017) son dos aspectos centrales para el análisis de la educación inclusiva dentro de las instituciones. Mientras la primera tiene un carácter discursivo, la segunda es observable, ya que se refleja la cultura y la puesta en práctica de políticas en el salón de clases. Por ende, es indispensable la construcción de contextos de aprendizaje inclusivos para el encuentro e interacción entre los estudiantes con el fin de derribar prejuicios o miedos y promover el respeto y valor por el otro.

Trabajo Colaborativo: estrategia de presencia, aprendizaje y participación

El trabajo colaborativo favorece la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en tanto espacio de construcción de identidad individual y social, fomento del respeto por la diversidad, interacción y comunicación para valorar las distintas habilidades y dificultades

que poseemos todos a la hora de aprender, de enfrentarnos a un problema o a un interrogante en el salón de clases. De acuerdo con Sánchez y otros (2018) el trabajo colaborativo implica “compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, y construir consenso con los demás” (p.119).

Por lo tanto, esta estrategia exige el encuentro de habilidades cognitivas, estratégicas, sociales y afectivas de los estudiantes en función de un objetivo de aprendizaje que requiere de la participación, la discusión, reflexión y negociación con el fin de fomentar un espacio para la construcción y el desarrollo responsable de las competencias individuales y sociales que se necesitan para desenvolverse en la vida social, cultural y política del contexto.

Entre las características del trabajo colaborativo se destacan, en palabras de Sánchez y otros (2018): “la interdependencia y responsabilidad individual entre los miembros con el fin de alcanzar las metas y objetivos de aprendizaje en común; el logro del objetivo a partir del ensamble de habilidades y características heterogéneas; responsabilidad individual y compartida para la ejecución de las acciones en el grupo” (p.118). Dentro del trabajo colaborativo, se identifican algunas técnicas para desarrollar la interacción, la enseñanza, la práctica, el análisis y síntesis de la información tales como el diálogo, la resolución de problemas, el seminario, la mesa redonda, el debate, toma de apuntes y redacción de ideas.

Inclusión en el currículo: cultura y práctica

Un currículo diseñado bajo el enfoque de inclusión debe desarrollar y promover una cultura que favorezca el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este sentido, se entiende por cultura inclusiva de acuerdo con Cifuentes y otros (2017) “un conjunto de creencias y valores que identifican a sus miembros (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) a propósito

de la discapacidad y que determinan la orientación de sus acciones dentro y fuera de la Institución” (p.177). Se puede afirmar entonces, que las actitudes y percepciones de la comunidad escolar determinan el éxito o el fracaso de la educación inclusiva.

El objetivo de la cultura inclusiva en el salón de clases es eliminar barreras de discriminación y exclusión no solamente en las competencias del saber y saber hacer, sino del saber ser en función de unos objetivos y actividades en común bajo la misión y visión de cada institución educativa. En palabras de la UNESCO (2017) se trata de “valorar la presencia, práctica y logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales; y reconocer los beneficios de la diversidad de los estudiantes, aprender a convivir y a aprender de nuestras diferencias” (p.15).

Por lo tanto, la cultura inclusiva es aquella que considera la capacidad de aprender y de convivir con los otros inherente a todos los estudiantes, a pesar de las diferencias sociales, económicas, físicas o intelectuales; la innovación y continua formación de los docentes en beneficio de crear contextos de aprendizaje más flexibles y significativos que valora y celebra las diferencias de sus estudiantes en tanto retos de naturaleza pedagógica y didáctica a la hora de planificar, ejecutar y evaluar las competencias de cada uno; desarrollo de la inteligencia emocional en tanto motor que facilita sin duda, los procesos de análisis, reflexión y solución de problemas, así como el pensamiento crítico y la creatividad; y creación de estrategias y actividades basadas en enfoques pedagógicos flexibles y modelos de aprendizaje colaborativo con el fin de aprovechar las habilidades de todos los estudiantes en función de un objetivo en común.

De esta manera, las creencias y los valores están relacionados con la igualdad, la justicia y el respeto, en beneficio de los derechos y responsabilidades de todo ciudadano tal y como lo señala la Constitución Política de Colombia. Así, la cultura inclusiva en Colombia y en el mundo se

sustenta en un modo de ser y hacer éticos, en tanto que su actuar es reflexivo, pues toma en cuenta el otro, su bienestar y participación.

El trabajo de docentes y directivos debería apropiarse los principios del aprendizaje cooperativo en la planificación de la enseñanza y la evaluación para un desarrollo coherente y reflexivo de las competencias de los estudiantes en cada una de las áreas. Trabajar en equipo y trabajar con otros implica crítica y reflexión, acuerdo, apoyo y cooperación, y en especial, aprendizaje continuo a través de la construcción de sentido de experiencias exitosas de enseñanza, del conocimiento y experiencia de investigadores y expertos, de estudiantes y de padres de familia en busca de mejores maneras de responder a la diversidad y de aprovechar las diferencias. En palabras de Irven (2004), el encuentro de la enseñanza y el aprendizaje debe constituirse en roles interactivos, desempeñados de manera simultánea, recíproca.

El currículo en tanto discurso reflexivo, a propósito de los objetivos del sistema de educación nacional, así como de modelos teóricos y conceptuales que presentan un modo de concebir la construcción y práctica de conocimiento, cultura, aprendizaje y enseñanza, también toma en cuenta el diseño del salón de clases, entendido como el espacio construido por las relaciones (ser-hacer) e intercambio de experiencias y saberes culturales entre profesorado y alumnado, mediadas por los valores que fomentan la libertad y la igualdad, así como el respeto y valor por la diversidad. En palabras de Moliner y otros (2017) “[...] es fácil tender a pensar que nuestra forma de proceder y de relacionarnos con los estudiantes viene impuesta por las características del grupo-clase, sin llegar a sopesar debidamente la influencia que esa actuación y ese trato tienen en la propia identidad del grupo como conjunto” (p.21).

Proyecto de vida: participación social y laboral

La educación inclusiva contempla estrategias metodológicas que favorecen el desarrollo de un proyecto de vida para cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta las habilidades que han adquirido y que son susceptibles de ser competencias en la vida social y laboral. De acuerdo con la Fundación ONCE-ECURED⁷ (2012) uno de los principales objetivos de las prácticas pedagógicas inclusivas es: “fomentar el trabajo y las habilidades de estudio de los jóvenes con el fin de brindar mayor número de posibilidades de participar laboralmente” (p.53). En este sentido, la educación inclusiva vuelve de nuevo a tomar en cuenta uno de los tantos objetivos que se propone la educación actual: formar para vivir y transformar la realidad con sus condiciones sociales, económicas y culturales.

El proyecto de vida favorece la formación del estudiante en función del desarrollo de las habilidades y oportunidades reales con las que cuenta para asumir un rol activo y participativo, y una brújula de supervivencia en la sociedad actual. Para ello, resulta importante conocer y reflexionar de manera crítica y consciente las principales problemáticas y retos que trae consigo la Post modernidad, entendida en palabras de Jean Francois Lyotard (1979), como una época de crisis en la que han fallecido los ideales de la modernidad y los grandes mitos, debido al nuevo universo tecnocientífico, que trae consigo la preocupación por el acceso inmediato y la fragmentación de la información, y no por el proceso filosófico y científico de la construcción de conocimiento y la búsqueda de la verdad.

⁷ La Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad fue fundada en 1988 por ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) y La Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad fue fundada en 1988 por ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles). El principal objetivo de la Fundación ONCE consiste en la realización de programas de integración laboral, formación y empleo para personas con discapacidad, así como conseguir la accesibilidad universal, promoviendo la creación de entornos, productos y servicios globalmente accesibles.

Una educación enfocada en el proyecto de vida de los estudiantes permite aterrizar, ajustar y adaptar las competencias de lenguaje que se necesitan para su realización. El objetivo en común sería el de saber comunicarse en distintas situaciones comunicativas así como comprender las distintas manifestaciones verbales y no verbales que construyen significado para representar la relación que existe entre la realidad y el sujeto.

Por lo tanto, no es posible pensar en prácticas pedagógicas inclusivas que no asuman de manera explícita e implícita el proyecto de vida de los estudiantes, en tanto ejercicio analítico, reflexivo y crítico de establecer un propósito, planear, tomar decisiones y ejecutar tareas, actividades para el logro de objetivos y evaluación de los resultados positivos y negativos que se hayan obtenido. Lo anterior, debido a que juegan un papel imprescindible para garantizar el bienestar y la dignidad humana en el ámbito social, laboral y familiar.

De acuerdo con Guasp, Ramón y Mayol (2016):

De hecho, la educación de calidad implica un doble equilibrio entre: a) Ofrecer una educación común para todo el alumnado y, al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje y características individuales de cada uno de los estudiantes. b) Y entre la excelencia y la equidad, en el sentido en que no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida. (p. 35)

Capítulo II

Diseño Universal del Aprendizaje o Cómo aprendemos todos

La evaluación y valoración en la educación ha sido uno de los problemas pedagógicos con mayor incidencia en la relación estudiante-aprendizaje, pues determina sin más ni menos la imagen de sus posibilidades y limitaciones en un proyecto de vida que desarrollará en su edad adulta. Todavía medimos con los mismos criterios los saberes, habilidades y

competencias mínimas o básicas con las que tienen que contar todos. Dentro del marco de los derechos en los que se basa la educación inclusiva, se busca con disimulo también el estándar, el alcance básico de logros y metas de aprendizaje, que hoy llamamos de otro modo “Derechos Básicos del Aprendizaje” (DBA).

En el marco de la educación inclusiva, los indicadores, estrategias y herramientas de evaluación en el desarrollo de prácticas pedagógicas y actividades de aprendizaje en el salón de clases estarán vinculados de manera implícita con la metodología del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ya que permite la flexibilidad y adaptación de acuerdo con los contextos sociales y culturales de las instituciones educativas, así como las características y habilidades en el aprendizaje de cada estudiante.

En el presente capítulo se describen los principios del DUA y su conexión con algunas estrategias y técnicas de trabajo en clase que pueden ser útiles a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en tanto herramienta útil para la representación, comprensión y construcción de saberes en el área de lenguaje.

El Diseño Universal de Aprendizaje

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ⁸ se caracteriza por ser una metodología flexible y adaptable a las características, posibilidades y necesidades que presente cada estudiante. Tomando en cuenta estudios de la neurociencia y la neuropedagogía, los procesos de aprendizaje y expresión de saberes y competencias pueden ser potenciados a través de

⁸ Según Pastor, Serrana y Río (2011-2014): “el DUA surge de un estilo arquitectónico que promueve la creación de espacios multifuncionales en las ciudades, que se adapten a distintas necesidades del ser humano” (p.10).

distintos medios que involucren los sentidos del ser humano (vista, olfato, oído, gusto, tacto); pues no hay dos cerebros iguales, y por lo tanto, no hay dos personas que aprendan de la misma manera.

En palabras de Alba y otros (2016) el DUA⁹ es “un enfoque didáctico, producto de la investigación para el diseño de currículo, es decir, de métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades, motivación e implicación en el aprendizaje” (p.9). El DUA propone superar dos prejuicios que se asocian con la educación inclusiva: el primero, vinculado con la dicotomía alumno con discapacidad y sin discapacidad, ya que la diversidad es un concepto que se aplica a las diferentes capacidades con las que cuentan todos los estudiantes; y la segunda, aceptando que el contexto educativo, los materiales y medios, garantiza el acceso y el aprendizaje de todos los estudiantes, y no sus limitaciones¹⁰.

Los estudios neurocientíficos llevados a cabo por los autores del DUA¹¹ han encontrado que existen tres redes neuronales, que desde la educación deben ser potenciadas: las redes de reconocimiento, las redes estratégicas y las redes afectivas, que podrían vincularse directamente con las dimensiones del saber saber (análisis, interpretación y síntesis de la información) saber aprender (diseñar, planificar, construir) y saber ser

¹⁰ Por ejemplo, “si se organiza un recital de poesía en el aula y la maestra o el maestro permite que el alumnado escoja entre leer una poesía o recitarla de memoria una vez que la haya escuchado varias veces en una grabación, estará asegurándose de que no solo participará el alumnado con discapacidad visual, sino también el estudiante que no sepa leer o que lea muy despacio” (Alba y otros, 2016, p.11).

¹¹ El DUA se creó en el Centro de Tecnología Especial Aplicada en 1990: “sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con los demás componentes del equipo de investigación, han diseñado un marco de aplicación del DUA en el aula cimentado en un marco teórico que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales”. (Alba y otros, 2016 p.8).

(intereses, experiencias y emociones). Lo anterior, es coherente con la idea de la diversidad en tanto acepta la configuración neuronal que posee cada individuo, sus habilidades intelectuales, estratégicas y afectivas; y en la posibilidad de diseñar medios y estrategias múltiples (no en cantidad, sino en funcionalidad) que sean accesibles y provechosas para el desarrollo de las competencias de cada estudiante.

Los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

Los tres principios del DUA, que derivan directamente de los estudios e investigaciones de las tres redes neuronales mencionadas, orientan y direccionan el modo de aprender y enseñar en el salón. De acuerdo con Alba y otros (2016):

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación de la información, es decir, involucrar distintos medios visuales, auditivos, audiovisuales y escritos para presentar la información, que requieran de la interpretación conjunta de la mayoría de los sentidos del ser humano (p.22). Aquí la pregunta será por el qué del aprendizaje.

Entre las pautas para su desarrollo, se destacan:

- **Proporcionar múltiples opciones para recibir la información** Presentar la información a través de formatos visuales, auditivos, audiovisuales y táctiles, que pueda ser modificada por los estudiantes; cambiar el tamaño de las letras, los colores, imágenes, gráficos o diagramas para resaltar información clave, y lectura en voz alta que puedan facilitar el acceso y la interpretación del contenido (p.23).
- **Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos:** definir vocabulario y símbolos, estrategias de estudio lexical y pragmático del lenguaje, es decir, que involucre el nivel literal e inferencial para la construcción de significados

a través de un gráfico, un diagrama o un glosario. Ilustrar ideas principales a través de la identificación del título, estructura textual e intención comunicativa de cualquier tipo de texto continuo, discontinuo o mixto.

Así mismo, enlazar las palabras clave con sus definiciones y hacer explícitas las relaciones semánticas que establecen con las demás, permiten el aprendizaje de estructuras sintácticas de ideas y párrafos para una construcción coherente de diferentes tipos de textos.

- **Proporcionar opciones para la comprensión:** activar conocimientos previos, destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas, y guiar el procesamiento de información (p.24). Para ello, se pueden utilizar metáforas, analogías y ejemplos para recordar o configurar conceptos en lenguaje a través de organizadores gráficos o dibujos que permitan visualizar las relaciones semánticas entre las palabras y las ideas, entre las ideas y los párrafos.

De la misma manera, para fortalecer la memoria se pueden utilizar listas de comprobación, y acciones de revisión de lo aprendido y evidenciar la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de expresión, es decir, la posibilidad de que el estudiante seleccione su modo de expresar lo que ha aprendido, utilizando sus habilidades comunicativas para diseñar y ejecutar un plan. La pregunta estará direccionada hacia el cómo del aprendizaje.

- **Proporcionar múltiples formas de acción y expresión,** proporcionar métodos de respuesta a través de diferentes alternativas en el ritmo, la duración y la acción para evidenciar lo aprendido ya sea de forma visual, audiovisual o escrita. Permitirle a los

estudiantes interactuar con los materiales mediante la ejecución de distintas acciones (análisis, rastreo, selección, preguntas) e integrar el acceso a herramientas y a tecnologías de asistencia, con el fin de utilizar de manera efectiva las herramientas de apoyo (p.31).

- **Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación:** utilizar textos que involucren la voz, el video, las imágenes y las palabras, y herramientas digitales como correctores gramaticales y ortográficos que fortalezcan el trabajo autónomo del estudiante en la resolución de problemas o ejecución de actividades en el empleo de vocabulario, la redacción y el orden del discurso oral o escrito (p.32).

Proporcionar diferentes opciones y recursos para que el estudiante pueda desarrollar al máximo sus competencias a través del uso de ejemplos que evidencien soluciones innovadoras o novedosas a problemas en el área de lenguaje y literatura. Así mismo, utilizar estrategias de trabajo colaborativo, de tutoría y asesoría entre docente y estudiantes a través de la realimentación y la discusión de dudas, preguntas o inquietudes sobre el trabajo realizado.

- **Proporcionar opciones para funciones ejecutivas:** se trata de determinar objetivos, planear tareas y duraciones y ejecutarlas a través de pautas y preguntas que orienten su factibilidad y validez. Para evaluar y valorar el trabajo realizado, pueden emplearse estrategias como esquemas de avance, comparación de antes y después, discusión y reflexión grupal sobre causas de errores o equivocaciones, listas y matrices con criterios de evaluación que los estudiantes puedan utilizar.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación, es decir, las formas de motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje que puedan generarse en los estudiantes. Aquí la pregunta sería por el por qué del aprendizaje.

- **Proporcionar opciones para captar el interés:** De acuerdo con la edad de los estudiantes, es necesario captar la atención a través de preguntas o situaciones que hagan parte de su realidad y su contexto social y cultural, sus gustos o intereses, los cuales pueden ser obtenidos a través de un espacio de confianza y empatía que el docente cree en el salón de clases. (p.35)

De la misma manera, se debe fomentar la autonomía y toma de decisiones a través de la participación de los estudiantes en cuanto al objetivo o nivel de desafío, premios y recompensas, secuencia y tiempos para completar tareas, criterios o requisitos que deben cumplir las actividades desarrolladas.

Para el diseño de actividades y el tratamiento de temas, en este caso, la malla curricular correspondiente al área de lenguaje, es indispensable contextualizarla a través de preguntas, problemas, situaciones o comparaciones con la vida real y la actualidad, adecuadas a la edad de los estudiantes. Además, se debe fomentar la evaluación y autorreflexión a través de respuestas personales que exigen análisis, crítica y creatividad.

- **Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia:** Además de la motivación del estudiante por el aprendizaje, en palabras de los autores (2016) es importante desarrollar habilidades individuales para la autorregulación y autodeterminación con el fin de garantizar los mejores resultados, así como la toma de decisiones frente a fracasos o equivocaciones. Se debe abrir espacio para formular

el objetivo de manera explícita y explicar su alcance, así como utilizar herramientas para la distribución de tareas y tiempos. A través de debates de evaluación se pueden abrir espacios de reflexión y crítica sobre lo aprendido.

Es indispensable que dentro de una misma clase, las actividades varíen de dificultad y exigencia implícita con el fin de valorar el proceso, el esfuerzo y la mejora, es decir, el antes y el después del aprendizaje y no solamente el resultado. Para ello, se debe fomentar el trabajo en equipo con responsabilidades, roles y objetivos claros, expectativas y normas para la interacción y la presentación de los resultados.

- **Proporcionar opciones para la autorregulación,** no es posible obviar las emociones y motivaciones de los estudiantes frente a los retos no solo académicos sino personales, que impone el contexto escolar. Por ende, hay que desarrollar habilidades para el control y la regulación de emociones frente a dificultades y errores en diversas situaciones de aprendizaje que generan frustración, miedo o ansiedad al fracaso.

Para ello, se deben tomar en cuenta pautas y técnicas que permitan el desarrollo de la inteligencia emocional y la comunicación asertiva con el fin de responder de mejor manera a situaciones conflictivas. Los ejemplos de dilemas éticos y situaciones de la vida real sobre la violencia, el amor, las mentiras o el chantaje exigen análisis, evaluación y toma de decisiones a través de la valoración y el contraste entre las emociones que despierta en su individualidad y las ideas o principios que se han construido culturalmente a su alrededor.

Principios DUA: estrategias metodológicas y evaluación

Los principios del DUA “I Proporcionar múltiples medios de representación de la información”, y “Principio II Proporcionar múltiples formas de expresión” pueden ser desarrollados a través de las técnicas de aprendizaje cooperativo y dialógico. Para el desarrollo del tercer y último principio “**Proporcionar múltiples formas de implicación**”, serán descritas las estrategias para la regulación y autorregulación del aprendizaje que se pueden poner en práctica en el salón de clases con el fin de promover la autonomía y toma de decisiones.

Principio I y II: Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo evidencia las relaciones interpersonales que se configuran en un salón de clases entre el maestro y los estudiantes, las cuales contribuyen a la comunicación, la interacción y la construcción de saberes con la posibilidad de alimentarse de distintos lenguajes y puntos de vista. De acuerdo con Moliner y otros (2016), cooperar es trabajar juntos para lograr objetivos comunes en el aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje cooperativo se concentra en los siguientes aspectos:

- El cumplimiento de responsabilidades según el rol que cada estudiante asuma.
- La comunicación eficaz, resolución de conflictos y las estrategias de trabajo utilizadas para dar respuesta a las actividades realizadas.
- Autoevaluación del trabajo grupal de acuerdo con el proceso y los resultados del trabajo obtenido. (p.46)

Entre las técnicas de trabajo cooperativo se resaltan aquellas que impulsan el trabajo individualizado y en equipo simultáneamente como el TAI, estrategias de aprendizaje dialógico y estrategias basadas en el aprendizaje comunitario.

TAI (Team Assisted Individualization)

Esta técnica asigna un plan de trabajo personalizado siguiendo un objetivo en común, y los miembros del equipo se colaboran unos a otros en el cumplimiento de los objetivos personales. El docente cumplirá el rol de organizar los grupos, asignar un plan de trabajo para cada estudiante, supervisar que cada grupo esté cumpliendo con los objetivos y recompensar el trabajo realizado en equipo. La técnica se desarrolla de la siguiente manera:

1	Se divide el grupo clase en un determinado número de equipos
2	Se concreta para cada alumno su plan de trabajo personalizado, en el cual constan los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar. Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos o las mismas actividades
3	Cada alumno se responsabiliza de llevar a cabo su plan de trabajo y se compromete a ayudar a sus compañeros a llevar a cabo el suyo propio.
4	Simultáneamente, cada equipo elabora –para un periodo determinado- su propio plan de equipo, con los objetivos que se proponen y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.
5	Si además de conseguir los objetivos de aprendizaje personales, consiguen mejorar como equipo, cada alumno obtiene una recompensa (unos puntos adicionales en su calificación).

Tabla 1. Secuencia de la Técnica TAI. Tomada del libro *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción* – UJI, (p.50).

- Tutoría entre iguales: Esta técnica impulsa con mayor fuerza la interacción y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes, ya que exige que el tutor como el que recibe la tutoría desarrollen habilidades de comunicación e instrucción con el fin de aprender enseñando. En palabras de Moliner y otros (2016) “el profesor cobra entonces un papel relevante ya que tiene que elegir

a los participantes, seleccionar los contenidos, orientar al tutor, evaluar, etc. El éxito de esta modalidad recaerá en gran medida en la preparación del tutor: habilidades para la comunicación y desarrollo de la instrucción, capacidad de aceptación de personas diferentes, etc.” (p.53).

Estrategias de Aprendizaje Dialógico

El diálogo es la base del aprendizaje individual y social, ya que se encuentra guiado bajo los principios de la solidaridad, la igualdad y el respeto por la diversidad y el intercambio cultural en función de un objeto de estudio en común. La evaluación de esta técnica tomará en cuenta el desarrollo de los principios del aprendizaje dialógico a través de la autoevaluación y la coevaluación.

El diálogo se compone de la igualdad ya que se respetan y se toman en cuenta las intervenciones de todos los miembros; la inteligencia cultural, donde se reconocen e identifican puntos de vista en común frente al tema o la pregunta que convocan las actividades; la solidaridad, a través del apoyo y compromiso de cada uno en beneficio del grupo; y por último, el aprendizaje individual y social mediante la creación de sentido y construcción de nuevos significados alrededor del problema, situación o tema planteado.

- Grupos interactivos: Esta estrategia permite que los estudiantes estén en constante movimiento, resolviendo distintos interrogantes de acuerdo con los objetivos que se hayan asignado en cada uno de los grupos conformados, por ejemplo, en el desarrollo de la competencia léxica y semántica. Hay un tutor por cada grupo que asume el papel de instructor y guía para facilitar y promover la enseñanza e instrucción de los

demás participantes. En palabras de Moliner y otros (2016): “Todos los grupos rotan por las diferentes actividades manteniéndose fijo el voluntario o voluntaria, quienes se responsabilizan de dinamizar la actividad asignada a su mesa, impulsando las interacciones entre iguales: que se ayuden entre ellos y ellas, que argumenten, que unos aprendan de otros...” (p.56)

- Tertulias dialógicas: Esta estrategia se puede utilizar para lectura en voz alta de textos literarios, informativos o argumentativos en el que participen los estudiantes. El docente establece preguntas orientadoras para la comprensión e interpretación y la creación de significados estéticos y culturales que provea el texto y el autor. En palabras de Peña Lora (2015), estos espacios permiten el encuentro de distintas voces y por tanto, la comprensión y la valoración de la diversidad.

Estrategias de Aprendizaje Servicio y Comunitario (Aps)

Las APS son útiles para el fomento de formulación y desarrollo de proyectos con el fin de responder o proponer soluciones a problemas o necesidades reales que se viven dentro de la institución educativa. Desde el área de lenguaje es posible fomentar espacios para la participación, interacción, comunicación y expresión del lenguaje verbal y no verbal a través de distintos formatos y códigos que sean accesibles a las habilidades comunicativas del estudiante.

A través de la práctica, las vivencias y las experiencias cotidianas, el estudiante asume un rol activo según el propósito comunicativo que quiera alcanzarse. Según Moliner (2016) existen cuatro tipos de servicio de aprendizaje comunitario a saber:

1. Servicio directo, cuyo objetivo de aprendizaje se orienta a la resolución de un problema o necesidad encontrada en una comunidad social a través de una planificación de tareas y actividades en el marco de un proyecto. 2. Servicio indirecto, el cual se desarrolla dentro de la institución aunque los resultados encontrados producen efectos en el contexto social y cultural. 3. Servicio de denuncia, cuyo objetivo será visibilizar situaciones, acciones y actitudes de determinados grupos sociales con miras a generar conciencia y transformación de la realidad. 4. Servicio de investigación “cuyo rasgo característico es la búsqueda y recopilación de información con el fin de utilizarla en beneficio de la comunidad educativa”. (p.54)

Principio III: Estrategias de Regulación y Autorregulación del Aprendizaje

De acuerdo con Moliner y otros (2016) es importante que el docente informe previamente y con claridad los objetivos de la secuencia didáctica de los contenidos y compruebe la interpretación que ha elaborado el estudiante con el objetivo de que conozca las pautas para el desarrollo de las actividades de comunicación, interacción y construcción de significados así como los criterios de evaluación antes de iniciar. Esto permitirá que se garantice la fiabilidad de los resultados obtenidos así como la indagación por las causas u orígenes de las dificultades manifestadas durante su ejecución.

Las estrategias de autorregulación y regulación del aprendizaje se relacionan directamente con el control y manejo de nuestras emociones. La inteligencia emocional cumple un papel importante dentro de la escuela. No resulta posible obviar la incidencia que

tienen las emociones sobre la toma de decisiones y las acciones que se realizan frente a una situación problemática o conflictiva. En consecuencia, podemos decir que las emociones son acciones en tanto que conocemos la tristeza, la frustración, el miedo o la ansiedad, pero las expresamos y la experimentamos de distintas maneras de acuerdo con los saberes culturales que hemos adquirido en el entorno familiar, social y laboral.

Se trata entonces de reconocer y nombrar las emociones que nos embargan, admitiendo su naturaleza impulsiva y fugaz, identificando sus causas y tomando acciones para su interpretación y expresión a través de palabras, siempre en busca del equilibrio y bienestar propio y de los demás. En palabras de Goleman (2016) se debe acudir a nuestro centinela emocional, con el fin de elaborar un lenguaje que permita construir ideas acerca de lo que sentimos y no solamente de lo que pensamos: “las emociones pues, son importantes para el ejercicio de la razón. En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo.” (p.32).

En palabras del Ministerio de Educación (2017), algunas estrategias pedagógicas útiles para abordar las emociones en el salón de clases son las siguientes:

- Hacer explícita la situación problemática; es decir, pasar en palabras las emociones que sentimos y compartir las causas, analizarlas y aceptarlas.
- Apoyar el fortalecimiento afectivo del estudiante; el docente debe construir una atmósfera de confianza para abrir espacios de diálogo y apoyo en la resolución de problemas.

Estrategias de evaluación inclusivas

De acuerdo con Moliner y otros (2016) la evaluación debe cumplir con tres funciones: informativa, ya que es importante informar al estudiante acerca de las perspectivas, prioridades y criterios de valoración explícitos, realistas y acordados a la hora de desarrollar una actividad de aprendizaje; incentivadora, ya que las expectativas deben ser acordes con los saberes y habilidades reales que se han desarrollado; formativa, ya que debe abrir espacios de discusión, análisis, reflexión para la elaboración y expresión de ideas a través de la autoevaluación y coevaluación.

La evaluación inclusiva entonces, debe tener un inicio, un desarrollo y una conclusión con el fin de valorar el objetivo planeado, el proceso de aprendizaje y los resultados para su alcance tomando en cuenta todas las habilidades de los estudiantes. Esta debe cumplir con flexibilidad en el tiempo para su realización, participación de estudiantes y padres de familia, ser abierta y cualitativa y utilizar distintas herramientas como los portafolios, las producciones textuales gráficas, escritas, visuales y audiovisuales, obras de teatro, tertulias e intervenciones orales en la que se evidencien la comprensión y producción de lenguaje verbal y no verbal.

En palabras de Moliner y otros (2016) la guía de indicadores de evaluación inclusiva por Booth y Ainscow (2012) resulta importante a la hora de valorar las prácticas pedagógicas inclusivas que se desarrollan en todas sus dimensiones. La guía se compone de 7 indicadores/dimensiones:

1. Visión: relacionada con la cultura inclusiva, en tanto el docente y los estudiantes comprenden el significado de educación inclusiva y lo aplica a través del trato y lenguaje que utiliza.
2. Liderazgo: hace referencia al papel que cumple el docente en la planeación de las actividades de aprendizaje y de la relación de compromiso, la participación, autonomía, confianza y motivación que fomenta en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
3. Prácticas de enseñanza y plan de estudios: Se relaciona con el uso e implementación de diversas estrategias metodológicas y formas de presentar la información a través de distintos formatos que faciliten la participación activa en su aprendizaje. En este caso, el cumplimiento de los dos principios del DUA.
4. Seguimiento de avance de los estudiantes: trata sobre los criterios de evaluación que se deben tomar en cuenta en el desarrollo de todas las actividades de aprendizaje. En palabras de Booth y Ainscow (2012) “motivación y compromiso con el aprendizaje, sentido de pertenencia, relación con pares y adultos para fortalecer y apoyar su aprendizaje; aprendizaje significativo” (p.66).
5. Ambiente de aprendizaje: Hace referencia al encuentro armonioso docente-estudiante, experiencias de aprendizaje diversas y flexibles dentro de los principios del DUA que fomenta a través del uso de materiales y recursos con los que cuenta la Institución Educativa.
6. Desarrollo profesional: Hace referencia a la capacitación y continuo aprendizaje y actualización del docente acerca de los nuevos retos pedagógicos y modelos pedagógicos en aula que pueden ser útiles en su quehacer.

7. Relaciones-vínculos: El docente garantiza la participación positiva y activa de todos los estudiantes en las distintas actividades de aprendizaje a través de las estrategias y métodos que aplica, búsqueda de relaciones con entidades públicas y privadas de educación para apoyar y fortalecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, continua comunicación con sus pares y padres de familia para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Moliner y otros (2016) las herramientas de evaluación como el portafolio, las rúbricas y el cuaderno de equipo permiten valorar el proceso y avance de aprendizaje, las habilidades y dificultades de cada estudiante así como potenciar su compromiso y autonomía. En palabras del Ministerio de Educación (2017), es necesario “que las evaluaciones abarquen actividades que fomenten la participación en distintos escenarios dentro y fuera de la institución para el fortalecimiento de habilidades con proyección laboral y vida independiente, el desarrollo de sus habilidades comunicativas desde sus posibilidades sensoriales”. (p.145).

Capítulo III

Experiencias y prácticas pedagógicas inclusivas en lenguaje y literatura

La enseñanza de lenguaje en Colombia

La enseñanza del área de lenguaje en Colombia fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura) a través de la comprensión y producción de lenguaje verbal y no verbal presente en distintos formatos y situaciones comunicativas de la vida real que atiendan a un fin o propósito comunicativo. El lenguaje se concibe, entonces, como un sistema de construcción cultural de ideas, creencias, saberes y prácticas susceptible de ser significativo y comunicado.

Es indispensable identificar las competencias del lenguaje que aparecen en los lineamientos curriculares y su relación con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje vigentes. Lo anterior, con el fin de comprender el vínculo que deben tener las prácticas pedagógicas inclusivas en el área de lenguaje, tomando en cuenta adaptaciones y modificaciones que permitan un desarrollo flexible y diverso para favorecer el aprendizaje y participación de todos los estudiantes a través de la comprensión y producción de distintos tipos de textos verbales y no verbales que hacen parte de la realidad social, cultural y laboral de la vida humana.

Las prácticas pedagógicas inclusivas entendidas como el conjunto de saberes, competencias y acciones del docente dentro del salón de clases, que favorecen la presencia, aprendizaje y participación en un contexto social y cultural, estarán enfocadas a garantizar que el estudiante acceda a la gran mayoría de manifestaciones verbales y no verbales de las culturas del mundo actual, y sea capaz de comprender, reflexionar y producir ideas en

distintos formatos, para su comunicación y difusión. Así mismo, el análisis de las distintas representaciones acerca de la realidad y significados contruidos por el sujeto a través del arte, la arquitectura, la pintura y la literatura en la historia de la humanidad.

La reflexión gramatical y pragmática del lenguaje posibilita mejores y adecuadas maneras de comprender y producir significados, así como de representar nuestra relación con la realidad. En este caso, las prácticas pedagógicas deberían estar direccionadas hacia el conocimiento, la reflexión y conciencia sobre el uso más adecuado y eficiente de las palabras, los gestos y expresiones no verbales que utilizamos en una situación comunicativa de la vida real.

Competencias de Lenguaje

En el marco de los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998) y los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2002) se establece como objetivo para la formación en lenguaje el desarrollo y dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes a través del lenguaje verbal y no verbal que le permita relacionarse con los demás y comunicarse de una manera apropiada y efectiva, atendiendo a las situaciones comunicativas en su vida social, laboral y familiar. La lectura y la escritura permiten formar individuos que sepan utilizar el lenguaje para producir y comprender significados en distintos contextos socioculturales.

Las competencias lingüísticas reseñadas a continuación, pueden ser potenciadas a través de la comprensión de distintos usos del lenguaje y de su producción atendiendo a un propósito y una situación comunicativa. En este sentido, el docente debe encontrar la manera de conectar los

contenidos de la malla curricular, como pretextos o medios para desarrollar las habilidades comunicativas, unas en mayor grado que otras, de acuerdo con las posibilidades sensoriales de los estudiantes a través del uso de distintos tipos de texto.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS	DEFINICIÓN	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DE LENGUAJE
Competencia gramatical o sintáctica:	Referida a las reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.	PRODUCCIÓN TEXTUAL: expresión y comunicación adecuada y coherente en lenguaje verbal o no verbal ideas, sentimientos, opiniones y creencias de acuerdo con un objetivo comunicativo.
Competencia textual	Referida a los mecanismos que garantizan la coherencia y la cohesión a los enunciados y a los textos (estructura textual, uso de conectores, jerarquías semánticas, etc).	COMPRENSIÓN TEXTUAL: inferencia del objetivo comunicativo del texto, identificación de distintos formatos y tipos de texto en lenguaje verbal o no verbal.
Competencia semántica	Capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico según las exigencias del contexto de la comunicación.	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS: identificación de formato, propósito comunicativo y estructura del tipo de texto que utiliza lenguaje no verbal y verbal.
Competencia pragmática o sociocultural	Reconocimiento de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables como las ideologías detrás de los enunciados, y el uso del lenguaje como las variaciones dialectales, entre otros.	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN: utilizar los elementos del lenguaje verbal y no verbal para la comunicación e interacción humana en búsqueda de un consenso o un objetivo en común.
Competencia literaria:	Capacidad de poner en juego en los procesos de lectura y escritura un saber literario surgido de la experiencia de la lectura y el análisis de las obras.	LITERATURA: disfrutar las formas estéticas que adopta el lenguaje para despertar la imaginación y creatividad.
Competencia poética:	Capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar el uso de los mismos.	
Competencia Enciclopédica:	Capacidad de poner en juego los saberes de los sujetos en los actos de significación y comunicación y que son construidos en el ámbito escolar, familiar y cultural.	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN: utilizar los elementos del lenguaje verbal y no verbal para la comunicación e interacción humana en búsqueda de un consenso o un objetivo en común.

Tabla 2. Información tomada y adaptada de los Documentos del Ministerio de Educación Nacional “Lineamientos Curriculares de Lenguaje” (1998) y los Factores de los “Estándares del Lenguaje” (2006). (Elaboración propia)

El desarrollo de las competencias del lenguaje se manifiesta a través de la comprensión y producción de distintos tipos de textos verbales o no verbales. De acuerdo con el documento del Ministerio de Educación Nacional (2014) acerca de la tipología textual, la caracterización que presentaron las Pruebas PISA en el 2009 así como algunas consideraciones de autores como Adam (1985), se reúnen las características fundamentales propias de la superestructura y la macroestructura textual.

En palabras de Solé (1998) las superestructuras deben entenderse como esquemas de interpretación que caracterizan a un determinado tipo de texto, cuyo contenido es independiente. Así, la estructura narrativa es una superestructura independiente de la narración, que puede ser utilizada en diversas tipologías de texto y que facilita la evidencia del desempeño y el logro de las competencias de lenguaje.

Tipos de Texto	Características de la Superestructura	Ejemplos
Narrativo	Desarrolla una serie de sucesos en un determinado orden cronológico: estado inicial/complicación/acción/resolución/estado final.	Cuentos, leyendas, mitos, novelas, Obras de teatro.
Descriptivo	Describe un objeto o fenómeno mediante comparaciones.	Diccionarios, guías turísticas, textos literarios, inventarios.
Explicativo	Analiza y sintetiza representaciones conceptuales, explica fenómenos y proporciona información.	Artículos científicos, noticias, diagramas de información.
Argumentativo	Establece una tesis alrededor de un problema, la desarrolla a partir de argumentos y contraargumentos y cierra con una conclusión.	Ensayos, discursos, debates, ponencias.
Instructivo	Provee pasos, fases y etapas para realizar una tarea	Recetas, manuales, instrucciones de uso, encuestas, formularios, entrevistas.
Mixtos discontinuos	Presentan información utilizando texto, imagen, voz, gráficas, diagramas, formularios, mapas.	Historietas, mapas, tablas, infografías, avisos publicitarios, comerciales.

Tabla 4. Tipos de texto. Información tomada y adaptada del Documento del Ministerio de Educación Nacional: Lineamientos Curriculares (1998) (Elaboración propia)

De esta manera, la comprensión y la producción textual se consideran un proceso cognitivo. En palabras de Solé (1998), es preciso identificar los tipos de estrategias cognitivas y metacognitivas que pueden ser activadas a la hora interpretar, analizar, comprender o crear cualquier tipo de texto verbal o no verbal. En palabras de Solé (1998), las estrategias que vayan a ser enseñadas deben permitirle al estudiante, la planificación de la tarea general para facilitar la comprobación, el control y la toma de decisiones adecuada frente a los objetivos de comprensión o producción textual que el docente ha establecido.

ESTRATEGIAS DE LECTURA	DEFINICIÓN
Estrategias para la activación de conocimientos previos	Establecer asociaciones iniciales con el concepto, el tema del texto. Reflexionar acerca de esas asociaciones iniciales. Elaboración de hipótesis acerca del tema, de su desarrollo.
Estrategias relacionadas con el vocabulario, lenguaje y predicción	Identificación de palabras clave y de difícil comprensión que aparecerán en el texto. Elaboración de preguntas predictivas acerca del tema y de los términos o conceptos que son señalados en el texto.
Estrategias relacionadas con las inferencias	Referencia a la vida y obra del autor. Relación del texto con diferentes textos. Lectura reflexiva y repetida del texto. Elaborar preguntas ¿Qué dice? ¿Cuál es la intención?
Estrategias relacionadas con la representación jerárquica de las ideas	Lectura reflexiva y repetida del texto. Emplear esquemas conceptuales, resúmenes y comentarios.
Estrategias relacionadas con operaciones de supresión, generalización y construcción	Eliminar lo que se considera irrelevante con el fin de construir el sentido global del texto. Elaborar conclusiones o generalizaciones acerca del tema tratado en el texto. Construir un nuevo texto basado en la comprensión del texto.

Tabla 3. Estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé (1998)

La enseñanza de lenguaje inclusivo: experiencias y prácticas

Prácticas inclusivas y el lenguaje en el salón de clases

En México, Cedillo y otros (2015) compararon las prácticas inclusivas de 15 docentes de escuelas regulares con apoyo de educación especial (ER-USAER) y las escuelas especiales, llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM), con el fin de conocer dónde se le brinda una atención más inclusiva a la población infantil con discapacidad en tres Estados de México. Los criterios utilizados para responder al interrogante planteado, fueron tomados de la “Guía para la Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA)” y obedecieron a los procesos de aprendizaje y enseñanza y al trabajo en equipo de la comunidad educativa:

1. Condiciones físicas del aula: El aula debe proveer acceso y permanencia de todos los estudiantes.
2. Planeación: implementación de las adecuaciones curriculares como actividades cotidianas que debe realizar el docente.
3. Uso del tiempo: Es indispensable la flexibilidad temporal atendiendo al ritmo, las habilidades y dificultades de cada estudiante para el desarrollo de actividades de aprendizaje.
4. Metodología: Las metodologías que favorecen el trabajo en equipo que permiten la interacción y construcción de saberes alrededor de un tema, la participación y el desarrollo de habilidades comunicativas para alcanzar un objetivo en común.
5. Evaluación: Debe tomar en cuenta las habilidades de los estudiantes con el fin de potenciarlas de mejor manera.

6. Relación docentes-estudiantes: el número de estudiantes que conforman los grupos influyen directamente en las relaciones que surjan entre docente y estudiantes.
7. Práctica del personal de apoyo: El trabajo entre docentes de apoyo y docentes de grupo durante la planeación y evaluación de actividades de aprendizaje fortalece y garantiza de mejor manera la participación de todos los estudiantes y su éxito en la academia.
8. Reflexión y sensibilización: el dominio conceptual de la educación inclusiva así como de los saberes, métodos y estrategias pedagógicas vigentes permiten que los docentes fomenten una cultura inclusiva y se preocupen por garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes.
9. Formación docente: la capacitación docente en nuevas metodologías y enfoques pedagógicos garantiza la continua innovación y reflexión acerca de las mejores maneras de aprender que pueden ser desarrolladas dentro del salón de clases, atendiendo al contexto social y cultural y a los intereses y habilidades de cada estudiante.
10. Prácticas personal de apoyo y planta docente (esta categoría no se encuentra en la GEPIA): El trabajo del docente de apoyo no debe ser diferente al docente del grupo, en este caso, es necesario que el continuo acompañamiento y apoyo se vea reflejado a través de la planeación, evaluación y su influencia en el buen rendimiento académico del estudiante
11. Práctica personal del docente y de las familias (esta categoría no se encuentra en la GEPIA): La presencia constante de los padres de familia favorece la relación entre docentes y estudiantes, y estudiantes-padres de familia, ya que permite identificar

posibles causas y soluciones para responder a problemas de índole social o académica.

Comunidades de Aprendizaje y el Lenguaje.¹²

Las comunidades de aprendizaje son proyectos de transformación social y cultural a través del aprendizaje dialógico, cuya atención se enfoca en mejorar las condiciones sociales, culturales y políticas de un contexto con el fin de promover saberes, actitudes y acciones que favorezcan la socialización y participación de todos los miembros que la componen; en el salón de clases “trasciende las preguntas habituales de qué se enseña y cómo se enseña al quién, dónde y para qué se enseña” (Villamizar y otros, 2015, p.59).

En la institución educativa del corregimiento de Yarima, ubicada en el departamento de Santander, Colombia, en el límite entre los municipios de San Vicente de Chucurí y El Carmen de Chucurí, se llevaron a cabo tres estrategias pedagógicas, adecuadas a la disponibilidad de recursos y materiales del colegio y de su contexto social, cultural y económico, a través de un proyecto de investigación acción participación que contó con la participación voluntaria de docentes y estudiantes. A continuación, se describen:

Primera estrategia: Desarrollo de actividades pedagógicas extracurriculares: el estudiante consolida de manera más sólida los conocimientos en situaciones cotidianas en las que puede monitorear los resultados y el esfuerzo puesto para el logro de objetivos. En palabras de Villamizar y otros (2015) “de allí, que las actividades extracurriculares que posibilitan la

ampliación del horario escolar, complementan la formación de los estudiantes, fomentan el desarrollo de valores y actitudes, brindan espacios de sano esparcimiento para los estudiantes y una formación integral.” (p.65).

Los clubs de lectura, escritura creativa y poesía, así como los semilleros de investigación sobre cine, teatro, música y danza son espacios diseñados para el aprendizaje, participación y construcción de saberes a propósito de los significados culturales en el lenguaje entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

Segunda estrategia: Participación de los padres de familia, a través de reuniones y talleres en los que se manifestaba el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes calificaron a cada padre tomando en cuenta su asistencia, participación y compromiso con la formación de su hijo (a). De acuerdo con Villamizar y otros (2015), esta estrategia toma en cuenta el concepto de familia propuesto por la UNESCO “como primera instancia socializadora del ser humano y su rol en la educación”¹³.

Tercera estrategia: Jornadas de actualización docente, espacios para la sensibilización y capacitación en metodologías, estrategias y enfoques pedagógicos actuales que permiten modificar e innovar el proceso de aprendizaje y la formación de los estudiantes vinculados con los planes y metas nacionales del sector educativo. De acuerdo con las necesidades y falencias que evidencie el grupo de profesores, los talleres y capacitaciones deberán ir enfocadas a brindar soluciones o posibilidades de mejora.

¹³ Tratados internacionales como el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (UNESCO, 2000a), la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos (UNESCO, 2000b), y la Conferencia de Ministros de Educación (OREALC / UNESCO, 2004), entre otras.

Inteligencia emocional, inclusión y lenguaje.

En varias instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Bogotá y de sus alrededores, Sonia Paredes y Daniela Ruiz (2016)¹⁴, desarrollaron un estudio descriptivo acerca de la incidencia positiva de las prácticas pedagógicas inclusivas en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de grado noveno de 12 instituciones educativas en total. Lo anterior, basado en la “Guía para la reflexión y valoración de las prácticas inclusivas” de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

De acuerdo con los resultados, se evidenció la importancia que cumple el docente en ser uno de los principales responsables de garantizar y apoyar la permanencia y participación de todos los estudiantes sin exclusión alguna. Así mismo, tomando en cuenta las características personales, el contexto social y cultural y la diversidad de cada uno para la planeación y desarrollo de las actividades de aprendizaje con el fin de garantizar una cultura inclusiva, aquella que valore de manera positiva la presencia de la diversidad en el salón de clases.

El fomento de la empatía, la aceptación y valoración de la diversidad que inicia a través de la relación docente-estudiantes posibilita el desarrollo de la inteligencia emocional, en la aceptación de la diferencia y diversidad, y la expresión adecuada de emociones y acciones frente a una situación problemática. Sin embargo, de acuerdo con las investigadoras (2015), hace falta “formación de los recursos humanos, provisión y adecuación de materiales

entre otros, por lo que las instituciones no reúnen las mejores condiciones para el desarrollo de experiencias inclusivas”. (p.17)

Una experiencia inclusiva en un centro de educación especial.

Susana y María Campos (2012) describieron algunas prácticas pedagógicas inclusivas en el Centro de Educación Especial Francisco Esteve¹⁵, asociación formada por familias de personas con discapacidad intelectual de 54 estudiantes, con una gran diversidad de diagnósticos y características particulares. Es importante mencionar que el Centro cuenta con un equipo multidisciplinar “formado por maestras, educadores, fisioterapeutas, maestras de audición y lenguaje, un psicoterapeuta, un auxiliar educativo y una trabajadora social.” (p.209).

Entre los elementos que componen las prácticas pedagógicas inclusivas, los investigadores identificaron tres niveles para garantizar el desarrollo de la inclusión en el salón de clases:

A Nivel de Institución Educativa o Centro:

1. Apoyo con instituciones educativas: Es indispensable que las instituciones educativas cuenten con equipos de profesionales especializados en ofrecer apoyo, asesoramiento e intervención pedagógica junto con los profesores de planta, con el fin de garantizar el éxito de la planeación y ejecución de actividades de aprendizaje a

través del desarrollo de proyectos, estrategias y métodos de seguimiento y avance de cada estudiante.

2. Grupos flexibles e interactivos: A través de talleres educativos sobre distintas áreas: tareas instrumentales, comunicación, habilidades sociales, percepción sensorial, etc; los docentes deben coordinar, diseñar y orientarlos con el fin de que sean útiles y necesarios para el desarrollo de las habilidades intelectuales, sociales y laborales de todos los estudiantes que participen.
3. Las escuelas de Padres: Con el fin de desarrollar un proyecto de vida para la participación en la vida social y laboral de los estudiantes, es indispensable la participación de las familias: “la formación, el asesoramiento y el apoyo permiten a las familias el diseño de estrategias para superar muchas de las barreras culturales con las que se encuentran. El trabajo en la línea de la conquista del funcionamiento autónomo, la posibilidad de la autodeterminación e incluso la mejora de la calidad de vida de los estudiantes depende del apoyo y acompañamiento de la familia” (Campos & Campos, 2015, p.211).

A Nivel Académico

1. Trabajo por entornos: Es necesario diseñar actividades de aprendizaje que ocurran en entornos sociales y culturales en los que se encuentran inmersos los estudiantes con diversos objetivos: comunicación, convivencia y comportamiento, de orientación espacial o de uso correcto de las palabras con el fin de garantizar la participación, el trabajo en equipo y el aprendizaje con sentido a través de múltiples oportunidades.
2. Señalización: De acuerdo con las habilidades comunicativas de los estudiantes, es necesario facilitar el acceso a la información de todos los estudiantes. Es por ello, que

en una institución educativa inclusiva se hace indispensable la señalización de los espacios y rincones del centro a través de la lengua de señas y braille, por ejemplo, con el fin de garantizar autonomía y una participación real en su entorno social.

3. De la adolescencia a la vida adulta: Se contempla la factibilidad de un proyecto de vida para participar y vivir en comunidad de manera autónoma. El diseño de los contenidos estarán orientados a “potenciar la independencia, normalización y la calidad de vida del alumno y de su familia, preparándolos para un acceso a la vida adulta como miembros de una comunidad”. (Campos & Campos, 2015, p. 212).

Para ello, se debe garantizar que el diseño de las actividades de aprendizaje sea significativo en la vida del estudiante, por ejemplo, a través de testimonios de personas importantes que han superado dificultades similares, con el fin de fortalecer la confianza en sí mismo.

Los entornos o lugares en los que se desarrollen las actividades de aprendizaje deben procurar ser reales con el fin de que “aprendan destrezas y habilidades que los ayuden en el desenvolvimiento en el medio urbano, en el ocio y en la utilización de servicios sociales, culturales, sanitarios, etc.” (Campos & Campos, 2015, p.214). Así mismo, es necesario contar con la colaboración entre diferentes servicios educativos, culturales y laborales a través de programas para el desarrollo de habilidades y actitudes orientadas al mundo laboral.

Entre las experiencias inclusivas que han sido desarrolladas, se encuentran:

- La Agenda TVA (transición a la vida adulta): Además de ser un medio de comunicación entre familia y profesores, la agenda permite diseñar actividades sencillas y útiles con el apoyo de padres de familia que traten temas como autonomía

personal, relaciones personales, hogar, ocio familiar o utilización de los servicios comunitarios. En palabras de Campos y Campos (2015): “la agenda se ha convertido en un elemento que ha reforzado la autonomía, las relaciones entre los familiares, la responsabilidad personal de los estudiantes y la inclusión de estos en la comunidad”. (p. 215).

- Uso de nuevas tecnologías: La creación de blogs, videos, podcasts, audios, y textos en internet, creados por los estudiantes, permite un encuentro de socialización, interacción y valoración entre profesionales, estudiantes y familiares de las evidencias del aprendizaje para el desarrollo de la competencia lingüística y digital. De acuerdo con las autores (2015) “a través del manejo del blog por los propios estudiantes, comenzamos a confeccionar entradas consensuadas por todo el grupo y trabajadas de manera cooperativa, sabiendo que dentro del aula existen diferentes niveles de competencias en los estudiantes. Todos participan a su manera, mostrando sus capacidades y sintiéndose realmente valorados por el grupo”. (p.216).
- Uso de los servicios comunitarios como recursos de aprendizaje: El uso de servicios culturales, deportivos y de salud que ofrecen instalaciones públicas fuera del salón de clases permiten generar procesos de aprendizaje, autonomía, formación y participación activa en comunidad.
- Plan de tránsito individual: Consiste en establecer metas en su vida personal, laboral, de salud, relaciones personales y ocio del estudiante con el apoyo y consenso de un equipo de profesionales del sistema educativo, laboral, comunitario y de su familia: “de esta forma, la planificación de su futuro no depende exclusivamente del entorno escolar ni del familiar sino de la confluencia de muchos agentes que aúnan sus

esfuerzos en la búsqueda de la mayor calidad de vida del alumno.” (Campos & Campos, 2015, p.216).

Conclusiones

- Las prácticas pedagógicas inclusivas se construyen a partir del concepto de la educación como derecho, en tanto garantiza el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes en la vida académica, social, cultural y laboral. De esta manera, el lenguaje de la inclusión en el salón de clases es aquel que fomenta los valores de la libertad y la igualdad, así como el respeto y valor por la diversidad.
- El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es una metodología de aprendizaje y de evaluación que fomenta la participación de todos los estudiantes de acuerdo con sus habilidades y posibilidades sensoriales en la construcción de saberes y actitudes que le permitan vivir en comunidad. Es flexible y adaptable en tanto permite que la comprensión, producción y comunicación se exprese en distintos formatos de lenguaje verbal o no verbal.
- Algunas prácticas pedagógicas inclusivas evidencian que herramientas como el portafolio, las rúbricas, los proyectos y la participación en espacios de la vida real y cotidiana garantizan experiencias y procesos de aprendizaje significativos para el desarrollo de habilidades comunicativas y expresión de ideas, opiniones y sentimientos de acuerdo con distintas situaciones comunicativas.
- Las técnicas de aprendizaje cooperativo, es decir, aquellas que exigen el trabajo en equipo influyen de manera positiva en el aprendizaje de todos los estudiantes a través

del desarrollo de habilidades comunicativas para el análisis, toma de decisiones, responsabilidad y autonomía en función de un objetivo común.

- Las estrategias pedagógicas de autorregulación del aprendizaje permiten al estudiante desarrollar estrategias lingüísticas que favorezcan una adecuada y asertiva expresión y comunicación de emociones y sensaciones, reflejo implícito de conceptos culturales que hemos adquirido y que pueden ser positivos o negativos para la convivencia.
- De acuerdo con el enfoque comunicativo y por competencias en el área de lenguaje, es indispensable que dentro del salón de clases se adquieran las herramientas y métodos necesarios para la interpretación, comunicación, expresión y producción de significados, ideas y sentimientos a través de los distintos medios digitales e impresos con los que contamos. Para ello, no basta solamente el conocimiento y dominio lingüístico y literario sino que resulta indispensable el conocimiento sobre el uso, función y estructura de los distintos tipos de textos verbales y no verbales y simbólicos que encontramos a diario como oportunidades para la reflexión, interpretación, representación y expresión de la relación que establece consigo mismo, los demás y el contexto social y cultural en el que se encuentra.
- Durante el proceso de análisis y síntesis de la información algunos documentos fueron más provechosos que otros, ya que desarrollaron con mayor rigor los conceptos asociados con educación inclusiva y dieron pautas acertadas sobre métodos, técnicas y prácticas que pueden desarrollarse en el aula; mientras que otros se dedicaron a describir aspectos metodológicos tales como la caracterización de población, los instrumentos de investigación o la medición cuantitativa o de variables, y no de las

experiencias exitosas de aprendizaje o reflexiones que surgieron luego de la investigación.

REFLEXIÓN Y PROYECCIÓN PROFESIONAL

El proceso de indagación, análisis e interpretación acerca de la educación inclusiva a través de la revisión y lectura de documentos políticos internacionales y nacionales así como las principales pautas del Diseño Universal de Aprendizaje fueron sin duda, saberes significativos que tienen vigencia en el mejoramiento de la práctica docente, la formación conceptual e investigativa y la capacidad de asumir con mayor seguridad problemas o interrogantes que se presentan en el salón de clases frente a la enseñanza y el aprendizaje.

Considero que la inclusión es una palabra que responde a una realidad histórica y actual de exclusión y marginación del ser humano por cualquier condición, así como la inútil necesidad de clasificar, categorizar o etiquetar aquellas características que se consideren “anormales” o “diferentes” a un modelo social y cultural,- instaurado de manera absurda- sobre el prejuicio de que solo existe un modo de pensar, aprender y relacionarse con el otro. De alguna manera, la educación inclusiva nos recuerda lo obvio: somos diferentes, pero compartimos los mismos derechos y deberes.

Cuando celebremos la diferencia, tal como lo expresó Walt Whitman en su poema “Canto a mí mismo”, podremos establecer con el otro un vínculo de afecto y hermandad por nuestra condición humana, por la humanidad que empieza a construirse desde el salón de clases, y quizá, la palabra “inclusión” ya no aparecerá en el diccionario, ni en los temas o problemas que aborden autores, investigadores o estudiantes, como yo, porque

hemos comprendido en nuestro lenguaje y nuestras acciones, lo que es obvio, somos diversos y todos vivimos de maneras distintas y podemos vivir aceptando y valorando eso que hace interesante la vida y la humanidad: las diferencias.

La educación inclusiva desafía sin duda al sistema educativo, pues solo puede ser aprendida en tanto haya eliminación de prejuicios, creencias e imaginarios que se producen por el desconocimiento y la falta de interés por parte de los docentes, directivos y padres de familia. Invita entonces a la lectura, a la discusión y el análisis, al uso de la creatividad e innovación para responder con distintas formas de enseñar, a las distintas formas de aprender. La enseñanza y el aprendizaje se convierten en un espacio para el encuentro y el diálogo, para la construcción continua de saberes y por lo tanto, la innovación de las prácticas.

El lenguaje de la inclusión es el lenguaje de lo obvio, de aquello que a fuerza de ser evidente, lo ignoramos y lo volvemos invisible todos los días. Es nuestra tarea, como docentes, darle una voz y un lugar a aquellos estudiantes (casi todos) que sienten que una clase puede hacerse sin ellos y que “aprender” no es importante y tampoco tiene sentido para su vida más que para obtener buenas notas, aprobar el año académico -situación que también es absurda- y graduarse para luego hacer lo que se pueda hacer.

Bibliografía

Artículos Científicos:

Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

Bravo Cópola, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-20.

Campos, S & Campos, M. (2012). Buenas prácticas inclusivas desde un centro de educación especial. *C.E.E. Francisco Esteve de Paterna EDETANIA* 41 pp.205-218.

García, I; Cedillo, S; Romero, S; Rodríguez, R; Vasthi, J & Flores Araceli. Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular. en México (15) Número 3 Septiembre - Diciembre pp.1-17.

Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, Vol. 4, No, 3, pp. 3–12.

Mateus, L; Vallejo D; Posada, D & Laura Fonseca. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana* / Bogotá (Colombia) / Vol. 35(1) / pp. 177-191.

Muntaner G; Roselló R, & De la Iglesia Mayol, B (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-49. DOI 10.6018/J/252521

Peña Lora, Marianela. (2015). “La narración oral: alternativa para el desarrollo de una experiencia educativa con perspectivas de género”. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana RHELA* Vol. 17 (24), enero - junio 2015. pp. 73 - 92

Peral, S. (2016) Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9º grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona Capital y Central. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades* Diciembre, 2016, Vol. 3 Nro. 2.

Ramírez, A & Muñoz M^a del Carmen (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 197-222.

Rojas, M (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección. Proyecto FONIDE N° 911429 U. Alberto Hurtado.

Documentos Políticos:

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación. Francia: Unesco.

UNESCO. La educación para todos. Informe de seguimiento: Logros y desafíos. (2000-2015).

MEN. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Libros

Aizencang, N; Arrué C y Bendersky B. (2016) Diversidad y construcción de aprendizajes: hacia una escuela inclusiva. Daniel Valdez (comp). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

Arnáiz Sánchez P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Calvo, G. & Vélez, A. (1992). Análisis de la investigación en la formación de investigadores. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Cifuentes, M. R.; Osorio, F. & Morales, M. I. (1993). Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte. Folios No 44, 165-179.

Derechos Humanos. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *La Convención Internacional de los Derechos del Niño, Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura.*

Fundación Compartir (2013). Guía de Indicadores de Prácticas Pedagógicas que favorecen la Atención a la Diversidad. Bogotá: Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha.

Fundación Once-Included Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (2012). Buenas prácticas en educación inclusiva y discapacidad en Europa. Barcelona: P.A.U. EducationAngenscheidt, L & Navarrete, I (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Ciencias Psicológicas (11), 223-243.

Gelvez Suárez, H. (2007). De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Hurtado, L & Agudelo M. (2014). “Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia” en Revista CES Movimiento y Salud (1), 45-55.

Leal, K & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No. 2, Vol. 10, pp. 11-33. Manizales: Universidad de Caldas.

López J; Piovesan, S y Carina Patrón. (2016). Orientaciones para realizar una monografía de revisión. Uruguay: Universidad de la República, Departamento de publicaciones.

Lozano, M. Gómez, M. & Hewitt, N. (1998) Estado de arte de las investigaciones, estudios y escritos sobre evaluación del aprendizaje en Santa Fe de Bogotá en la década de 1987-1997. Bogotá: idep.

Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica: Una Mirada arqueológica a la pedagogía. Pedagogía y saberes. (1), 1-8.

Martínez, J. (2003). Formato para construir referencias documentales bajo el sistema “Harvard”. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Comunicaciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía 12 *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: MEN.

Ministerio de Salud y Protección. (2015). Sala situacional de la discapacidad. Bogotá: Minsalud.

Moliner G; Sanhuja, A y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la Investigación acción. Universitat Jaume I

Naranjo, E. (2003). Seminario Estudios de Usuario. Universidad de Antioquia. Recuperado de [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/6507de4b37a18e23ae805ec86af5b197/348/1/contenido/unidad4/estado arte.html](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/6507de4b37a18e23ae805ec86af5b197/348/1/contenido/unidad4/estado%20arte.html).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). Education for all: Global Monitoring Report. Unesco Publications: Geneva.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2006. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación. Caracas: IESALC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2008. Conferencia Internacional de Educación Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias de Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008 "La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro".

Organización Mundial de la Salud (OMS). 2011. Informe Mundial sobre la discapacidad. OMS.

Padilla, A. (2011). "Inclusión educativa en personas con discapacidad" en *Revista Colombiana de Psiquiatría (Vol 40): 4*.

Payá, A. (2010) “Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro” en Revista Educación Inclusiva Vol 3, N°2.

Smith, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), pp. 207-232.

Uribe, J. (2005). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales en la investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.

Zuluaga, O; Echeverri J y otros. (1983). *Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria* en Pedagogía y Epistemología, editado por Olga Lucía Zuluaga y otros. Bogotá: Editorial Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Leyes, Decretos y Resoluciones Nacionales

Constitución política de Colombia. (1991). República de Colombia

Decreto 80 de 1980 “por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria”.

Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 2082 de 1996 "por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 272 de 1998 “por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 1075 de 2015 “por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación y que reglamenta los servicios educativos especiales para la población con limitaciones o capacidades excepcionales”. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1421 de 2017 “por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Ministerio de Educación Nacional.

Ley 30 de 1992 “mediante la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Congreso de la República de Colombia.

Ley 115 de 1994 “por la cual se expide la Ley General de Educación”. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1346 de 2009, “por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”. Congreso de la República de Colombia.

Ley Estatutaria 1618 de 2013, “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Congreso de la República de Colombia.

Resolución 6966 del 6 de agosto de 2010 “por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación”. Ministerio de Educación Nacional.